



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**¿Quién soy yo? Viaje a través de la experiencia para conocernos a nosotros mismos (y a los demás): propuesta didáctica desde el enfoque biográfico-narrativo para el alumnado de Filosofía de 4º de la ESO**

Who I am? Journey through experience to get to know ourselves (and others): didactic proposal from the biographical-narrative approach for Philosophy students in the 4th year of Secondary Education

Alumna: Marta Castanedo Alonso

Especialidad: Geografía e Historia y Filosofía

Director: Ignacio Haya Salmón

Curso académico: 2020-2021

Fecha: septiembre de 2021

Firma de la autora:

Vº Bº del director:

## Índice

Resumen .....	3
Abstract.....	3
Introducción .....	4
1. Justificación del Trabajo de Fin de Máster .....	7
2. Objetivos del Trabajo de Fin de Máster.....	8
2.1. Objetivo general .....	8
2.2. Objetivos específicos .....	8
3. Metodología del Trabajo de Fin de Máster.....	9
4. Hipótesis o planteamientos iniciales del Trabajo de Fin de Máster.....	10
5. Fundamentos teóricos de nuestra propuesta didáctica: los relatos de experiencia y su valor dentro del marco de la educación inclusiva .....	11
5.1. El paradigma de la educación inclusiva .....	11
5.1.1. Origen y principios básicos de la educación inclusiva .....	11
5.1.2. Obstáculos para la inclusión real: la atención a la diversidad, la “normalización” y la mirada del diagnóstico .....	15
5.1.3. El cambio de mirada: la pedagogía de la singularidad .....	19
5.2. Los relatos de experiencia como abordaje metodológico inclusivo .....	25
5.2.1. La experiencia en el contexto educativo .....	25
5.2.2. El enfoque metodológico biográfico-narrativo y el valor pedagógico de los relatos de experiencia .....	28
6. Propuesta didáctica: ¿Quién soy yo? Viaje a través de la experiencia para conocernos a nosotros mismos (y a los demás) .....	32
6.1. Antecedentes y experiencias previas.....	32
6.2. Contextualización y justificación de la propuesta didáctica.....	33
6.3. Objetivos de la propuesta didáctica .....	37
6.4. Contenidos y estructura interna de la propuesta didáctica .....	37
6.5. Competencias clave desarrolladas en la propuesta didáctica .....	39
6.6. Metodología de la propuesta didáctica.....	41
6.7. Actividades de enseñanza y aprendizaje .....	45
6.8. Recursos y materiales.....	49
6.9. Evaluación: criterios y estrategias.....	50
6.9.1. Evaluación del alumnado.....	50
6.9.2. Evaluación de la práctica docente .....	51
6.10. Cronograma de la propuesta didáctica.....	53
7. Conclusiones .....	53
8. Bibliografía.....	57
9. Anexos.....	62

## Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster explora el enfoque biográfico-narrativo y los relatos de experiencia como abordaje metodológico inclusivo con el objetivo de introducirlos en una propuesta didáctica para la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO. Consideramos que, en la tarea de la inclusión, es fundamental partir de la experiencia del alumnado en la medida en la que aumenta la participación, ayuda a conectar el mundo del alumnado con los contenidos curriculares, dándole sentido auténtico a su proceso de aprendizaje y enmarcando sus vivencias en un horizonte de significatividad más amplio, y, por encima de todo, porque iguala a todos y todas, ya que ninguna experiencia es mejor que otra, todas son fundamentales en el ejercicio reflexivo. En este sentido, la propuesta didáctica que presentamos toma como eje vertebrador los relatos de experiencia del alumnado para reflexionar sobre la pregunta ¿quién soy yo?, introduciendo, así, el tema de la identidad y de sus elementos constitutivos. En definitiva, se trata de realzar las posibilidades de la experiencia y de la narración en el campo educativo valorando y respetando la singularidad de nuestro alumnado.

**Palabras clave:** enfoque biográfico-narrativo, relatos de experiencia, aprendizaje basado en la experiencia, narrativa en educación, filosofía, Educación Secundaria Obligatoria, educación inclusiva

## Abstract

This Master's Thesis explores the biographical-narrative perspective and some reports of experiences as an inclusive methodological approach. The aim is to introduce such experiences in a didactic proposal for the subject of Philosophy in the fourth year of Secondary Education. It is considered essential to start from the experience of students to the extent that participation increases in the task of inclusion. It helps to connect the students' world with the course content, giving authentic meaning to their learning process and framing their experiences in a broader horizon of significance. This equals everyone, since no experience is better than another. All the experiences are crucial in the reflective exercise. In this sense, the didactic proposal takes the experiences of the students as the backbone to reflect upon the question "who am I?", and thus, introducing the issue of identity and its constitutive elements. In short, it is about enhancing the possibilities of experience and storytelling in the educational field, valuing, and respecting the uniqueness of our students.

**Keywords:** biographical-narrative approach, experience reports, experience-based learning, narrative in education, philosophy, Secondary Education, inclusive education

## Introducción

Un conocido refrán inglés dice “puedes acercar a un caballo al agua, pero no puedes obligarle a beber” —*you can lead a horse to water, but you can't make it drink*—. Nos parece pertinente rescatarlo para introducir este Trabajo de Fin de Máster —TFM, en adelante— ya que, normalmente, se ha venido suponiendo que enseñar Filosofía, el acto en sí mismo, contribuiría a fomentar el pensamiento crítico o a formar ciudadanos más libres, tolerantes o proclives para la democracia. No obstante, la exposición a ciertos valores, a comportamientos ejemplares, no asegura su incorporación, pues la clave no está en el contenido, sino en el uso (Sánchez Usanos, 2017). Es lo que se hace con los textos filosóficos en clase —aunque no solo con textos filosóficos, también literarios, imágenes, fragmentos de vídeo, obras de arte, canciones, etc.—, la interpretación, la crítica o la discusión que el docente promueve a través de ellos, lo que puede vincularlos con cuestiones del presente y, en su caso, relacionarlos con aspectos socialmente relevantes.

En un contexto en el que los sofismas que correlacionan la diversidad inherente al ser humano con “trampas”, engaños del capitalismo posmoderno, se han inoculado en el discurso público como un veneno, intoxicándolo, consideramos pertinente presentar una propuesta didáctica que ayude al alumnado a conocerse a sí mismo, su identidad personal, y a reconocer la de los demás, desde el punto de vista filosófico para diluir este veneno y clarificar algunas cuestiones. Creemos que la identidad, además de ser un asunto de rabiosa actualidad, es un tema en constante liza, por lo que es tarea del docente filtrar, guiar, orientar y proporcionarle la mejor información a su alumnado para que pueda desarrollar su criterio propio. Es el uso que hacemos de la filosofía, entendiéndola no como conocimiento erudito, sino como herramienta que nos proporciona claves para interpretar el mundo en el que vivimos, lo que acercará más a nuestro alumnado, a “beber del agua”, a “pensar fuera de la caja” —*thinking out of the box*, utilizando otra expresión inglesa—, a plantearse alguna vez las reglas y la definición del juego al que se está jugando.

Para realizar esta tarea, en este TFM exploraremos la metodología biográfico-narrativa y los relatos de experiencia entendiéndolos como un abordaje metodológico inclusivo, ya que reconocerá el valor de todos nuestros alumnos y alumnas, celebrando las diferencias. De lo que se trata es de

introducirlas en una propuesta didáctica para el alumnado de Filosofía de 4º de la ESO. Lo que nos interesa, por tanto, es la experiencia de nuestro alumnado y el ejercicio de narrarse a sí mismos, siendo capaces de reflexionar sobre una pregunta filosófica fundamental como la pregunta por el Yo, pero, sobre todo, que lo hagan sabiendo que no habrá respuestas buenas ni malas, pues lo importante son las reflexiones que surgen a partir de ellas, compartiendo sus puntos de vista y colaborando con los compañeros y compañeras dentro del aula. Nuestra misión es que todos y todas se sientan parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; que todos y todas perciban que sus experiencias son relevantes.

En este sentido, este TFM está estructurado en torno a nueve puntos. Dentro de ellos, se diferencian claramente dos partes: por un lado, la correspondiente al TFM como tal, con la debida justificación, objetivos, metodología, hipótesis o planteamientos iniciales, marco o fundamentación teórica y conclusiones y, por otro lado, la propuesta didáctica con su propia estructura interna.

Así pues, desglosando brevemente cada punto, en el primero, ofreceremos una justificación que ayudará a comprender la pertinencia, relevancia y necesidad del TFM, siendo nuestra finalidad precisamente lo que comentábamos con anterioridad: sondear los relatos de experiencia como abordaje metodológico inclusivo.

En el segundo punto presentaremos los objetivos del TFM, tanto el general como los específicos, donde lo esencial es la aplicación práctica de la metodología biográfico-narrativa, con los relatos de experiencia, a una propuesta didáctica para la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO.

En el tercer punto, explicaremos la metodología que hemos seguido para desarrollar este TFM, basada, eminentemente, en la documentación, análisis e interpretación de fuentes documentales, para después, poner en práctica lo estudiado aplicándolo a una propuesta didáctica.

En el cuarto punto, desgranaremos nuestras principales hipótesis o planteamientos iniciales, siendo el más relevante aquel que vincula la implementación de los relatos de experiencia en una propuesta didáctica con la inclusión de todo nuestro alumnado.

En el quinto punto, desarrollaremos el marco o los fundamentos teóricos de nuestra propuesta didáctica. Así pues, en un primer apartado daremos cuenta del paradigma de la educación inclusiva, esto es, de la génesis de idea y de sus

principios básicos, de los obstáculos para la inclusión real, con la mirada de diagnóstico o la pedagogía de la normalización, y, finalmente la alternativa a este enfoque representado por los planteamientos educativos de José Contreras Domingo, con su pedagogía de la singularidad. Después, en otro apartado, nos ocuparemos de los relatos de experiencia como abordaje metodológico inclusivo, de la importancia de la experiencia en la educación y, por último, del valor pedagógico de los relatos de experiencia y del enfoque biográfico-narrativo.

Una vez desarrollada la teoría, en el sexto punto, presentaremos nuestra propuesta didáctica titulada *¿Quién soy yo? Viaje a través de la experiencia para conocernos a nosotros mismos (y a los demás)*, desgranada en diez apartados en los que exponemos los antecedentes y experiencias previas de la propuesta didáctica, su justificación y contextualización, los contenidos, objetivos, metodología, desarrollo de las competencias clave, recursos y materiales, actividades de enseñanza y aprendizaje, estrategias y criterios de evaluación y cronograma de la propuesta didáctica.

A continuación, en el séptimo punto, ofreceremos unas conclusiones reflexivas de todo el TFM.

En el octavo punto se desglosará la bibliografía en la que se indican todas las fuentes de las que nos hemos servido para desarrollar tanto el marco teórico como la propuesta didáctica.

Y, finalmente, en el noveno punto, figurarán los anexos, donde adjuntaremos los materiales fundamentales para llevar a cabo la propuesta didáctica.

Empezábamos esta introducción haciendo referencia al refranero popular inglés para expresar con crudeza la realidad que nos hace entender que tener la voluntad de acercar el caballo al agua con el objetivo de que beba de ella no implica necesariamente que esa acción suceda. En otras palabras, nuestro alumnado, en ocasiones, puede ser impermeable a nuestros intentos por conectar con ellos. Configurar una propuesta didáctica como la que aquí exponemos tal vez pueda ayudar a establecer esa conexión, pero, en Educación, como bien se sabe, no hay fórmulas exactas. Empero, creemos que no podemos cejar en el empeño de hacerlo, de esperar y ser pacientes, pues en eso consiste la tarea de educar, permaneciendo atentos a lo que nuestro alumnado nos ofrece cada día e incorporándolo en nuestra práctica como nuestro mayor valor.

## 1. Justificación del Trabajo de Fin de Máster

La finalidad de este TFM es explorar el valor de los relatos de experiencia y del enfoque biográfico-narrativo como abordaje metodológico inclusivo, indagando sobre sus posibilidades pedagógicas al introducirlos en una propuesta didáctica enmarcada dentro del ámbito de la Filosofía en Educación Secundaria. Así pues, reclamamos el uso de esta herramienta metodológica ya que partimos de la hipótesis de que los relatos de experiencia contribuyen a lograr la inclusión de todo nuestro alumnado en la medida en la que fomentan la participación y son un buen recurso para conectar los contenidos curriculares con el mundo interior de cada estudiante, favoreciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga un sentido auténtico y sea verdaderamente significativo para todos y todas. Consideramos que el derecho a la educación es algo más que el acceso a la escuela y, por lo tanto, nos alineamos con aquellos que defienden que el centro educativo, como institución, y los profesionales de la enseñanza, como responsables directos, tienen la misión de lograr una educación de calidad para todo el alumnado sin excepción, no solo para algunos. Este trabajo, por tanto, trata de responder a la pregunta ¿qué podría hacer yo, como docente de Filosofía, para que mis clases fueran más inclusivas?, ¿cómo puedo, desde mi pequeño campo de actuación, comprometerme con la inclusión?

No obstante, aunque la propuesta didáctica que aquí exponemos esté pensada para la asignatura de Filosofía dentro de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, esta puede ser trasladada a cualquier otra materia afín adaptándola a conveniencia. Prueba de ello es que nuestra propia propuesta didáctica es, en sí misma, una adaptación, pues surge tras conocer la experiencia de las “Cajas de vida”, planteada para un alumnado de Educación Infantil (Anguita, 2012). Aunque *a priori* la distancia temporal de las etapas educativas —Educación Infantil y Educación Secundaria— pueda resultar abrumadora, este TFM pretende hallar la manera de trasladar la esencia de esta experiencia a una materia y una etapa educativa distintas buscando un recurso metodológico adecuado a la edad que nos compete; de ahí la introducción de los relatos de experiencia. Entendemos, por tanto, que el desarrollo teórico que aquí exponemos, así como la propia propuesta didáctica elaborada podrán animar e inspirar a cualquiera que esté interesado en procesos de enseñanza y

aprendizaje inclusivos en los que el punto de partida sea la experiencia, relatos y narrativas de nuestro alumnado.

Creemos, además, que poner en valor a la experiencia de nuestro alumnado es fundamental en la enseñanza de la Filosofía debido al carácter abstracto de la propia materia y del marcado academicismo que ha venido acompañando su enseñanza, salvando excepciones como, por ejemplo, el Proyecto de investigación social “Construir una sociedad” (Manjón Rodríguez, 2012). Una filosofía conectada con las vivencias e intereses de nuestro alumnado es una filosofía útil; una filosofía que proporciona las herramientas para que los estudiantes interpreten su mundo enmarcándolo en un horizonte de significatividad más amplio; una filosofía que les ayuda a encontrar nuevos modos de mirar la realidad; una filosofía, en definitiva, viva.

Por último, es conveniente destacar que, así como sí que existen otros trabajos que abordan el tema que nosotros hemos escogido para desarrollar en nuestra propuesta didáctica, a saber, la identidad personal, presentando propuestas didácticas sumamente interesantes (Lascurain Gómez, 2014; González Plaza, 2015), no encontramos ninguna que lo plantee del mismo modo, es decir, tomando como punto de partida la experiencia y narrativas del alumnado. Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, la propuesta didáctica que presentamos ocupa un espacio poco explorado y lo hace, además, de una manera original, justificando, así, la necesidad, relevancia y pertinencia de este TFM.

## **2. Objetivos del Trabajo de Fin de Máster**

### **2.1. Objetivo general**

El principal objetivo de este TFM es diseñar una propuesta didáctica para la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO cuyo eje vertebrador sean los relatos de experiencia como recurso metodológico para lograr la inclusión de todo nuestro alumnado.

### **2.2. Objetivos específicos**

Para alcanzar nuestro objetivo principal, nos hemos propuesto objetivos más específicos como:

- Exponer los principios básicos de la educación inclusiva y los principales obstáculos que aún existen para su implementación



efectiva en los centros educativos.

- Situarnos en la linde de la pedagogía de la singularidad y alejarnos de la pedagogía de la “normalidad” o normalización.
- Identificar, dentro del marco de la educación inclusiva, la tradición o tradiciones pedagógicas que reivindiquen el valor formativo de la experiencia.
- Estudiar las posibilidades del método biográfico-narrativo como manera de aproximarse a la experiencia.
- Mostrar el valor pedagógico de los relatos de experiencia en el contexto de la educación incluyéndolos dentro de una propuesta didáctica para la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO.
- Configurar una propuesta didáctica para la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO en la que los principios de la inclusión se vean reflejados tanto en los contenidos, como en la metodología, como en la evaluación.

### **3. Metodología del Trabajo de Fin de Máster**

Este trabajo se basa eminentemente en la interpretación de teorías pedagógicas con el objetivo de llevarlas a la práctica orientándolas hacia el área de conocimiento de la filosofía. Podemos, pues, dividir el proceso en tres fases: una fase inicial de documentación, una segunda fase de desarrollo teórico y una tercera fase de interpretación de los principios teóricos para su aplicación práctica en el diseño de una propuesta didáctica para la asignatura de Filosofía.

En lo referido a la fase de documentación, en un primer momento realizamos una búsqueda general de información acudiendo a las fuentes documentales, tanto bibliotecas como bases de datos, con el fin de ir acotando el tema de investigación y de obtener una visión de conjunto de lo publicado hasta la fecha en torno al tema, dándonos cuenta del estado de la cuestión y del posible alcance y pertinencia de nuestro trabajo. Después, en un segundo momento, tras realizar una serie de lecturas de corte más general, delimitamos el tema de estudio y efectuamos una segunda búsqueda bibliográfica orientada exclusivamente a nuestro tema concreto.

En segundo lugar, en la fase del desarrollo teórico, nos dedicamos a la lectura, estudio y análisis de las fuentes escogidas con el fin de elaborar un

marco teórico que nos ayudara a asentar los conceptos e ideas fundamentales que serían manejados a lo largo de todo el trabajo. Una vez realizado el estudio y estructurada nuestra teoría, establecimos una serie de hipótesis o planteamientos iniciales que orientarían la aplicación práctica de las ideas estudiadas.

Por último, en la fase final del diseño de la propuesta didáctica, en primer lugar, con el objetivo de que esta pudiera alcanzar su máxima potencialidad dentro del ámbito de la filosofía, estudiamos las posibilidades que nos ofrecía la legislación vigente para concretarla en torno a una etapa educativa, una asignatura y un tema ubicado dentro del Real Decreto que establece el currículo para la ESO y Bachillerato. En base a ello, elegimos la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO y el tema de la identidad personal. Una vez hecho esto, en segundo lugar, diseñamos nuestra propuesta didáctica, trasladando, de este modo, aquello que habíamos estudiado al ámbito de la práctica. Esto implicó poner especial atención en que tanto los contenidos, como metodología, los materiales, los ejercicios, actividades y tareas, así como la evaluación fueran coherentes con la manera de entender la inclusión de la tradición pedagógica con la que nos habíamos alineado en nuestro marco teórico. Para diseñar nuestra propuesta también realizamos una búsqueda de otras experiencias educativas similares en revistas de educación —*Aula de Secundaria* y *Cuadernos de Pedagogía*, principalmente— con el objetivo de reconocer el camino recorrido hasta la fecha en Educación y, también, si fuera posible, de inspirarnos e incorporar elementos que en ellas se plantearan a nuestra propia propuesta.

#### **4. Hipótesis o planteamientos iniciales del Trabajo de Fin de Máster**

- La introducción de los relatos de experiencia en una propuesta didáctica aumenta la participación de todo nuestro alumnado y, por lo tanto, favorece su inclusión.
- El valor formativo de la experiencia en el contexto de la educación contribuye a dar sentido auténtico a los contenidos curriculares y potencia el aprendizaje significativo de todo nuestro alumnado.
- Los relatos de experiencia, planteados de manera dialógica y compartida, fomentan el proceso de reconocimiento de uno mismo y de los demás.

- Los relatos de experiencia son una herramienta metodológica que ayuda al docente a reconocer la singularidad de su alumnado, teniendo en cuenta sus intereses, puntos fuertes y potencialidades.

## **5. Fundamentos teóricos de nuestra propuesta didáctica: los relatos de experiencia y su valor dentro del marco de la educación inclusiva**

### **5.1. El paradigma de la educación inclusiva**

#### **5.1.1. Origen y principios básicos de la educación inclusiva**

Si queremos ubicar el momento y el lugar exacto donde empieza a configurarse el germen de la idea de la inclusión, debemos retrotraernos a 1990 y situarnos en Jomtien, Tailandia. Aquí tiene lugar una conferencia auspiciada por la UNESCO en la que se inicia el movimiento mundial de la Educación para Todos y que, a pesar de que apenas participen un pequeño número de países desarrollados, todos ellos del contexto anglosajón y desde el ámbito de la Educación Especial, genera tal conciencia que en poco tiempo se expande y toma gran calado (Parrilla, 2002). Todo ello conduce a que, en el verano de 1994, tan solo cuatro años más tarde, tenga lugar un acto clave en la ratificación del derecho a la educación de todas las personas, un acto que ampliaba el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. La UNESCO, en colaboración con el Gobierno de España, reunió en Salamanca a representantes del mundo educativo de 92 países —altos funcionarios de educación, administradores, responsables de las políticas y especialistas—, así como a representantes de las Naciones Unidas y las organizaciones especializadas, otras organizaciones gubernamentales internacionales, organizaciones no gubernamentales y organismos donantes (UNESCO, 1994), y allí firmaron un documento cuyos principios sentaron las bases de lo que posteriormente acabaría constituyendo el paradigma de la educación inclusiva. Esta conferencia, como advierte Parrilla (2002), sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, refrendar un movimiento de ámbito mundial que los países desarrollados perseguimos y al que aspiran los países en vías de desarrollo y, sobre todo, consiguió poner en relevancia la idea de que la orientación inclusiva ha de ser asumida como un derecho de todas las personas, no solo de aquellas calificadas como personas con Necesidades Educativas Especiales.

Pasada una década, Echeita y Verdugo (2005) señalaban que la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción que había visto la luz en 1994 con la vista puesta en guiar el trabajo de aquellos que se preocupaban por la educación de los alumnos más vulnerables aún estaba viva, pues la esencia de su visión y la perspectiva educativa en la que se apoyaba seguía vigente y era tan necesaria como entonces. Sin embargo, insistían en la necesidad de reparar en los errores cometidos en la implementación de algunas de sus propuestas, así como en las limitaciones y dificultades que aún persistían. Se trataba, de nuevo, de ampliar el marco reconociendo los avances, pero incidiendo en los aspectos susceptibles de mejora. Así pues, aunque la educación inclusiva haya tenido sus orígenes en la educación especial —recordemos que el subtítulo de la Declaración de Salamanca era: “De principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales”—, hoy conceptualmente superada de manera amplia, esta tiene relaciones explícitas con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación pública, la crítica al neoliberalismo educativo y el currículo y la enseñanza democrática, justa y equitativa. La educación inclusiva, por tanto, trasciende el modelo anterior yendo más allá de los aspectos puramente psicológicos, clínicos y metodológicos, integrando claves sociológicas, antropológicas, culturales, políticas, éticas e ideológicas que ayudan a analizar, valorar y reconstruir, de acuerdo con ciertos valores y principios, la organización del sistema escolar y los centros, el currículo, y la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. Además, no solo pone el foco en la inclusión, sino también en la exclusión, pues se entiende que ambos fenómenos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica (Escudero y Martínez, 2011).

En términos generales, la filosofía de la educación inclusiva defiende una educación eficaz para todos y se sustenta en la idea de que los propios centros, en tanto comunidades educativas, son los responsables de satisfacer las necesidades de todo su alumnado, sin excepción. Es decir, se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado, colaborando así con la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. La educación inclusiva, por tanto, se centra en cómo apoyar las cualidades y cómo contrarrestar las dificultades de los estudiantes que conforman la comunidad escolar para que todo se sientan bienvenidos, seguros

y alcancen el éxito (Arnaiz, 2003).

A continuación, sintetizaremos lo que significa la educación inclusiva tal como se recoge en el *Index for Inclusion*, una de las fuentes ineludibles cuando abordamos este tema.

Cuadro 1	La educación inclusiva significa...
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Poner los valores inclusivos en acción. Estos valores son: derecho, confianza, valor, coraje, igualdad, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto por la diversidad, no violencia, honestidad, optimismo, alegría, amor y belleza.</li><li>• Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.</li><li>• Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.</li><li>• Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.</li><li>• Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.</li><li>• Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.</li><li>• Vincular la educación a realidades locales y globales.</li><li>• Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.</li><li>• Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.</li><li>• Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.</li><li>• Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.</li><li>• Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.</li><li>• Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.</li><li>• Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.</li></ul>

Fuente: Booth y Ainscow, 2015, p. 15.

Además, Booth, Nes y Stromstad (como se citó en Echeita, 2009) resumen de manera sucinta lo que significa o implica la inclusión y lo concretan en cinco aspectos clave. Entienden, en primer lugar, que implica diversidad. En este sentido, la inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, sino que concierne a todos los alumnos. Es preciso, además, apreciar la diversidad humana como un valor y también debe minimizarse la categorización. En segundo lugar, la inclusión tiene que ver con el aprendizaje y la participación y, por lo tanto, implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación

que afectan tanto al profesorado como al alumnado. Supone, por otro lado, la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local e implica el derecho de todos los estudiantes a aprender. Inclusión, en tercer lugar, significa democracia, por lo que todas las voces deben ser oídas y es esencial la colaboración en todos los niveles. En cuarto lugar, significa la escuela como totalidad, de manera que no solo tiene que ver con las prácticas escolares, sino también con la cultura y las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema. Por último, en quinto lugar, la inclusión es un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto y, por tanto, inclusión y exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad. Es, por ello, una cuestión política en continuo proceso, no un estado que puede ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no puede perderse.

Pero, por encima de todo, la educación inclusiva es una cuestión de derecho —no en vano comenzábamos haciendo alusión a la Declaración de Salamanca—. La educación es un derecho fundamental de la persona. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Convención de los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas de 1989, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, ratificado por España en el año 2008, y un gran número de pactos internacionales reconocen el derecho de las personas a acceder a una educación que garantice su pleno desarrollo personal. Pero es de sobra conocido que la garantía jurídica de un derecho no se traduce automáticamente en su cumplimiento. Así, aunque todos los países incluyen en su legislación el derecho de acceso a la educación obligatoria y gratuita, hoy en día sigue habiendo algunos que se encuentran rezagados en el cumplimiento de este. En este sentido, las evaluaciones del programa Educación para Todos (EPT) elaborado por la UNESCO en 1990, o de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (MDG), fijados por la ONU en la cumbre de Dakar del año 2000, muestran cómo, a pesar de los avances, en muchos países, las garantías del derecho a la educación no son plenas (Bonal y Tarabini, 2012).

Explican Bonal y Tarabini (2012) que fue Karina Tomasevski, primera relatora especial para el derecho a la educación de Naciones Unidas, la que propuso cuatro dimensiones de evaluación del cumplimiento del derecho a la educación.

Según Tomasevski, los sistemas educativos tenían que garantizar este derecho dando respuesta a las denominadas 4 A —en inglés—. De este modo, en un sistema educativo debe existir disponibilidad de oferta (*availability*), debe ser accesible a todos los ciudadanos (*accessibility*), debe contar con una calidad aceptable (*acceptability*) y debe adaptarse a las necesidades de los individuos (*adaptability*). Como podemos comprobar, estos cuatro preceptos, las 4 A de Tomasevski, entroncan con los principios básicos de la educación inclusiva y nos permiten distinguir, por ejemplo, entre el simple acceso a la escolarización y el aprendizaje efectivo que puede adquirir cualquier alumno o alumna en las escuelas, o entre el acceso a la escuela y las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como advertimos, si la educación es una cuestión de derecho y este derecho significa algo más que el acceso a la escuela, entonces, haciendo nuestras las conclusiones de Bonal y Tarabini (2012), debemos considerar que este derecho no se garantiza de igual forma a todas las niñas y niños. Si bien es cierto que normativamente muchos países sí garantizan el acceso a la educación obligatoria y gratuita, probablemente ningún país es capaz de asegurar el pleno cumplimiento de las 4 A a todos sus ciudadanos, siendo, en última instancia, los colectivos más desfavorecidos los que sufren las peores consecuencias de este incumplimiento. Esto constituye, sin lugar a duda, una vulneración del derecho a la educación de determinados individuos y grupos sociales. Por este motivo, debemos detenernos a examinar el papel que juega la propia institución educativa en los procesos de inclusión y exclusión, siendo en gran medida responsable de la producción y reproducción de las desigualdades educativas.

#### **5.1.2. Obstáculos para la inclusión real: la atención a la diversidad, la “normalización” y la mirada del diagnóstico**

Desde sus inicios, la institución educativa estaba dirigida a una población muy específica: una población masculina, urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar. La Educación Secundaria Obligatoria, que es la que nos compete más directamente, por ejemplo, es heredera de los bachilleratos, liceos, gimnasios, etc., en los que se educaban las clases privilegiadas (Fernández Enguita, 1998). Y, aunque con el paso de los años y gracias a la lucha de determinados movimientos emancipatorios como el feminismo o el movimiento obrero, entre otros muchos, la propia institución haya

ido abriéndose a otras clases sociales, grupos culturales, géneros y capacidades, el mero hecho de que en un principio la escuela fuera diseñada expresamente para responder a un determinado perfil sigue condicionando procesos relativos a la inclusión educativa. En cierta medida, lo natural, lo normal, sigue teniendo que ver con con ser hombre, heterosexual, pertenecer a la clase media, haber crecido en un entorno cultural cristiano-católico y no tener necesidades educativas especiales, mientras que la anormalidad sería todo lo demás. Nos encontramos, por tanto, ante dos categorías que ya están condicionando la manera en la que la propia institución responde ante las diferencias inherentes a la condición humana.

Si hacemos un recorrido histórico, pueden distinguirse cuatro momentos o cuatro tipos de respuesta ante las diferencias, como sintetiza Parrilla (2002) apoyándose en el trabajo previo de Fernández Enguita (1998). Estos cuatro momentos serían, en primer lugar, el de la exclusión, una etapa en la que los grupos no pertenecientes a la población diana o específica para la que se crea la institución, es decir, campesinos, personas de clase trabajadora, mujeres y niñas, grupos culturales minoritarios no adscritos a la clase dominante y personas con necesidades educativas especiales, no tenían derecho a la escolarización, ni ordinaria ni de otro tipo. En segundo lugar, el de la segregación, en el que se permite la escolarización de los colectivos mencionados con anterioridad pero siempre en espacios separados —escuelas populares, escuelas puente, escuelas para mujeres, centros de Educación Especial—. En tercer lugar, el momento de las reformas integradoras, que proponen una serie de cambios en los sistemas educativos para corregir las desigualdades que iban generándose como consecuencia de los procesos de segregación, pero lo hacen “asimilando” a estos colectivos desde las escuelas segregadas a las escuelas “normales”, obligándoles, con ello, a asumir la cultura, valores y contenidos de la cultura dominante. En este sentido, si bien es cierto que con estas reformas se garantiza el acceso a la educación, lo que no está garantizándose es el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades de cada uno —la adaptabilidad de Tomasevski—. Por último, en cuarto lugar, se situaría el momento actual, el de “reestructuración” o “reformas inclusivas”, donde, como ya hemos explicado en el anterior punto, no se trataría tanto de adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino de



reestructurarla globalmente para responder desde la unidad a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos.

El problema con este último momento reside en comprobar qué políticas, cultura y prácticas se adoptan desde los propios centros para responder a la diversidad de su alumnado una vez que todos y todas están escolarizados. Dicho de otro modo, el problema está en cómo los centros asumen la tarea de dar respuesta a la diversidad inherente a los grupos humanos y confrontar los procesos de exclusión. Y es aquí donde la cuestión de la diversidad o, más concretamente, de la “atención a la diversidad”, entra en juego, ya que, si siguen operando las categorías de la normalidad-anormalidad con los valores anteriormente señalados, la diversidad siempre estará en “los otros” — migrantes, personas con necesidades educativas especiales, minorías étnicas, personas con algún tipo de patología, grupos sociales económicamente desfavorecidos, mujeres, homosexuales, transexuales— y será a esos “otros” a los que, finalmente, atienda la escuela. Sin embargo, si se asume que la diversidad, la diferencia, es propia de la condición humana, la categoría normal-anormal empieza a desdibujarse y las políticas, cultura y prácticas adoptadas por el centro serán muy diferentes. Nos encontramos ante dos modelos que, como bien advierte Fernández Enguita (1999) al analizar los estilos de organización y funcionamiento de los centros, pueden ser o meros “agregados” de personas o “sistemas” adaptables y abiertos a la complejidad que implica el tratar de conseguir una educación sin exclusiones. La reacción a la diversidad, por tanto, puede oscilar entre la segregación en categorías fuera de la “normalidad” y que sean estas las que se adapten al patrón dominante, o el respeto intercultural basado en el aprecio y la valoración de las diferencias como algo enriquecedor para todos (Echeita et al., 2004).

En el centro de esta problemática en torno a cómo se aborda la diversidad se sitúa la cuestión del lenguaje. Calderón (2015) considera que, de manera nada ingenua, se ha implantado el discurso de “la diversidad” desproveyendo dicha realidad de cualquier carga más allá de las valiosas diferencias personales. Cuando se habla de diversidad se elimina un lenguaje y se llevan los discursos, los análisis y las prácticas hacia terrenos pretendidamente neutrales donde las diferencias son alejadas de la desigualdad que las condiciona. De esta manera se estaría hablando de la pobreza, la miseria, el fracaso y la segregación escolar,

la desventaja o la exclusión social casi en los mismos términos y con la misma naturalidad con la que hablamos de la biodiversidad. Pero la pobreza, la exclusión social, el fracaso escolar, etc. no son procesos naturales, sino socialmente contruados. Hay toda una lógica de control a través de la normalización que atraviesa las instituciones educativas y los itinerarios que transitan los colectivos en desventaja, y una de las formas de dominación que aparece insistentemente dentro de ellas se produce a través de la violencia que los profesionales de la educación ejercen imponiendo su lenguaje profesional y su mirada, con sus sesgos, sobre la realidad que viven el alumnado y sus familias. En palabras del propio Calderón (2015):

Las instituciones, y muy concretamente la escolar, roban el lenguaje y el discurso al alumnado y a sus familias, lo que las deja desarmadas ante prácticas que conducen a las personas e itinerarios excluyentes, a la cosificación y a la muerte social y educativa. Y se trata de una realidad que recorre a diferentes colectivos: inmigrantes, poblaciones empobrecidas, alumnado de clase trabajadora, personas homosexuales... Todos ellos son definidos por las escuelas, y el lenguaje (como el discurso y práctica) de las escuelas les obliga a abandonar sus demandas. Los colectivos, uno a uno, van siendo desarmados y desmovilizados, en buena medida, a través del poder de la normalidad; sus diferencias son transformadas en identidades definidas por el poder. En ese proceso se obliga al alumnado a conformar un esquema dicotómico excluyente: camuflarse en la norma renegando de las diferencias o convertirse en lo contrario, en lo anormal. (p. 52)

Así pues, nos encontramos con que, por un lado, el centro educativo emplea unos códigos culturales y lingüísticos que actúan en perjuicio de los colectivos más desfavorecidos. Si, además, por otro lado, dentro de todo el abanico de posibilidades, la cultura escolar del centro opta por privilegiar un tipo de inteligencias sobre otras, sobredimensionar aspectos cognitivos sobre los éticos, valorar el aprendizaje memorístico sobre el significativo y premiar la adquisición de conocimientos teóricos sobre la formación en habilidades y capacidades, entendemos que, en este contexto, es muy difícil que la diversidad tenga cabida. Consecuentemente, el alumnado que no se adapta al patrón establecido es etiquetado desde edades tempranas, convirtiéndose en víctima de la institución escolar (Rascón y Calderón, 2019).

Bajo esta falsa neutralidad descrita, atender a la diversidad significa, como ya hemos recalcado, atender a un sector concreto del alumnado, el que se desvía de esa normalidad histórica y hegemónica: atender a quienes tienen

problemas en la escuela o, más bien, a quienes dan problemas en la escuela; atender, siendo incluso más incisivos aún, a quienes, no ajustándose a las exigencias de la institución, se dice que tienen problemas porque crean problemas. Los diversos son “los otros” —a-normales—, esto es, los que no son iguales a “nosotros” —normales—. El “nosotros” es la normalidad deseable y “los otros” son concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia constituidos por sus diferencias/deficiencias. Y entonces, descritos bajo una categoría que los particulariza como pertenecientes a un colectivo que posee unos determinados atributos, pierden su singularidad; bajo esta mirada, pierden quienes son (Contreras, 2002). Se les arrebató su propio lenguaje y, con ello, su identidad personal se va desdibujando.

Esta es la mirada del diagnóstico. Con palabras de Contreras (2002):

La investigación diagnóstica pedagógica se ha basado precisamente en este tipo de mirada social/colectiva sobre la diferencia: con su interés en la abstracción, en extraer una descripción que pudiera trascender la singularidad de cada caso, para poder disponer de herramientas válidas para el estudio de toda la población y de patrones de tratamiento para todas las casuísticas; lo que busca es situar al sujeto en un lugar en la colectividad, según técnicas de generalización, normalmente estadísticas, que más que de generalización nos hablan de generalidad. Con lo cual una persona deja de ser un individuo particular de un colectivo: un caso (Foucault, 1976). Una vez que lo hemos caracterizado (ya sabemos que es un caso), ya sabemos qué hacer. (p. 62)

Teniendo en cuenta lo expuesto, constatamos que, bajo esta lógica, la diferencia se entiende como deficiencia, no como valor ni posibilidad. En este sentido, tendríamos que concluir que el tipo de escuelas que asumen esta lógica, aunque se autodenominen e identifiquen como inclusivas, en la práctica no están siguiendo los principios básicos de la inclusión indicados con anterioridad. Y es que, para seguirlos, hace falta interpretarlos bien, comprenderlos, interiorizarlos y practicarlos. No basta con incorporarlo sobre el papel: hay que cambiar la mirada.

### **5.1.3. El cambio de mirada: la pedagogía de la singularidad**

“El ideal de la igualdad nos habla de un mundo que no es”, decía José Contreras (2002, p. 61). En nuestra vida cotidiana comprendemos de manera inmediata algo bastante evidente: que no hay dos personas iguales, que cada uno y cada una es quien es, con su propia historia, su propio devenir y futuro. Sin embargo, esto que nos resulta tan evidente en un contexto, en otro, en el de

la educación, requiere un desarrollo, una explicación, ya que, en el fondo, estamos constituidos por el lenguaje de la igualdad (Contreras, 2002). Un lenguaje que muchos de los discursos educativos, así como de sus organizaciones institucionales asumen sin apenas cuestionarlo; un lenguaje que, si nos detenemos un segundo a pensarlo, teniendo en cuenta la primera evidencia de la que nos da cuenta la cotidianidad y la experiencia, comprendemos que no corresponde con el mundo de lo educativo. No hay dos alumnos iguales, mas, sin embargo, la aspiración de la igualdad insiste constantemente. El ideal de la igualdad nos habla de aquello a lo que se aspira, pero pierde el contacto con las relaciones concretas. Y cuando se pone en relación con lo concreto, lo hace desde la norma que exige tratar o pedir a todos lo mismo. En educación, esta norma suele ser la de actuar pretendiendo o bien una igualdad de partida —todos son o los considero iguales—, o bien una igualdad de proceso —a todos los trato igual—, o bien de llegada —de todos pretendo lo mismo— (Contreras, 2002).

Pero la idea de la igualdad es una abstracción socialmente construida, algo que es preciso reivindicar como derecho, pero algo de lo que hay que cuidarse, también, pues cuando toma concreción empieza a dibujar unos atributos que responden a unos y no a otros, que igualan a base de ignorar cualidades y diferencias que muestran la variedad del mundo real que constituimos. El peligro del lenguaje de la igualdad tiene que ver con que acaba suprimiendo todo aquello que no queda igualado, todo lo que no queda identificado en lo mismo. El lenguaje de la igualdad se ensimisma en la “mismidad” (Skliar, 2002) y suprime la diferencia, y al identificar cualquier diferencia con una “desigualdad”, con aquello que no es idéntico a un referente idealizado —las mujeres frente a los hombres, las personas “de color” frente a las “blancas”, las personas con discapacidad frente a las que no presentan ninguna, etc.— esta desigualdad acaba entendiéndose como deficiencia, como anormalidad, tal como hemos explicado en el punto anterior cuando hablábamos de la normalización.

Cuando cuestionamos la lógica de la igualdad no pretendemos defender la desigualdad; más bien lo contrario. De lo que se trata es de encontrar un enfoque que nos ayude a repensar las relaciones educativas desde otro punto de vista para ser capaces de alcanzar ya no la igualdad, sino lo que es adecuado para cada uno de nuestros alumnos y alumnas. La igualdad, como valor, no habla de

lo fundamental, esto es, que cada uno pueda tener una relación de amor y cuidado para que se desplieguen aquellos recursos que le permitan desarrollar una vida digna, teniendo en cuenta su singularidad, su necesidad, su deseo (Contreras, 2002; Contreras, s/f). Para ello, debemos cuestionarnos nuestro propio lenguaje, las palabras que empleamos, pues estas nos ayudan a ver, a pensar y hacer lo necesario. Debemos partir de otro lugar que no esté atrapado en el juego de oposiciones entre igualdad-homogeneidad-mismidad y desigualdad-deficiencia-anormalidad, pues lo educativo no puede pensarse, ni mucho menos hacerse, desde un lenguaje que no se vincule con la experiencia, esto es, con lo que acontece y nos acontece, con lo que podemos ver, sentir y hacer. Plantearse lo educativo, requiere, pues, un lenguaje que nos permita conectarnos con lo particular y que nos mueva a la acción; un lenguaje que nos permita preguntarnos y respondernos en concreto sobre las relaciones educativas, sobre lo que tiene sentido para quienes en ella nos acompañan (Contreras, s/f).

Nos adentramos, pues, en una pedagogía de la singularidad, en un cambio de mirada hacia las relaciones educativas que mantenemos con nuestro alumnado. Si la pedagogía de la normalidad, la mirada del diagnóstico, se basaba en saber qué hacer antes de tener una experiencia concreta, antes de conocer la singularidad de los alumnos y alumnas, la pedagogía de la singularidad suspende la anticipación y deja que las situaciones y las personas se manifiesten desde sí. Si la pedagogía de la normalidad es aquella que no escucha, que no entra en conversación, que no presta atención a lo que cada uno es, la pedagogía de la singularidad, por el contrario, suspende lo que uno cree conocer de los demás desde su carga teórica y se aproxima a lo que cada uno es dejando que el otro se comunique. De este modo, entendemos que, si bien precisamos de un nuevo lenguaje, no todo es una cuestión de lenguaje, pues, aunque este configure nuestro pensar y, por ende, adquirir un lenguaje novedoso puede hacernos pensar diferente, podemos volver a caer en los mismos errores —podemos hablar de “diferencia” en lugar de “diversidad” y seguir describiendo, comparando, clasificando...—. Si no aprendemos a actuar diferente, a dejarnos tocar, a interpelar por el otro, entendiendo, precisamente, que “el otro es la compañía que todo ser necesita. Nadie va solo —eso es una abstracción—, va acompañado del otro, sin el cual no podría hablar” (Zambrano,

1989, p. 62), no habrá un cambio, ya que “la cuestión no es encontrar el lenguaje correcto, sino hacernos conscientes de cómo miramos y construimos al otro en nuestras expresiones” (Contreras, s/f, p. 17). De ahí que Contreras (2002) hablara muy pertinentemente de la necesidad de educar la mirada y también el oído para percibir la singularidad y las posibilidades del alumnado.

Ahora bien, ¿cómo se concreta esta apertura pedagógica a la singularidad en la práctica encontrando modos de relación con los otros y métodos de enseñanza y aprendizaje que reconozcan la singularidad? En cuanto a la primera cuestión, la apertura para percibir la singularidad, Contreras (2002) lo reducirá a cinco aspectos. En primer lugar, escuchar antes que diagnosticar. De lo que se trata es de dejar que el otro se comunique con su voz particular dando espacio para la sorpresa y apartando lo previsible, lo que uno “ya sabe” de aquel a quien escucha. Adoptar, pues, una actitud fenomenológica para hacerse sensible y menos condicionado por supuestos. En segundo lugar, dejarse “tocar” por el otro. Ver las diferencias personales y situacionales más allá de las categorías implica estar cerca del otro, sensibilizarse ante el otro antes y después de todo juicio, y este es un camino que cada docente debe recorrer por su cuenta, pues ninguna teoría puede resolver este encuentro personal. En tercer lugar, debemos aprender a mirar ecológicamente. Esto significa ser capaces de contemplar las relaciones y circunstancias que envuelven a los alumnos y alumnas, pues no solo nos encontramos con personas diferentes, sino con personas que reaccionan también de manera diferente a la institución —y la institución a ellas, como ya hemos explicado—. En cuarto lugar, es preciso mirar al yo que mira, es decir, la interrelación que se produce entre mi yo y el otro. No solo debemos preguntarnos quiénes son nuestros alumnos, sino también por qué los veo así y por qué reacciono así ante ellos. Los casos problemáticos manifiestan la propia deficiencia del docente, la incapacidad de entender, de resolver... Y si bien esto no soluciona los problemas, nos sitúa en una posición más humana ante los mismos: cada uno, docente y alumno, se comunica desde su incapacidad y desde su posibilidad, desde su necesidad y deseo de ser reconocido. Por último, en quinto lugar, percibir las posibilidades, es decir, la fuerza del otro. Esta es la tarea educativa más importante: si uno reconoce la fuerza del otro, el otro acaba percibiéndola dentro de sí y, por tanto, la activa para vivir y dar sentido y dignidad a su vivir.

En cuanto a la segunda cuestión, la relación educativa que tenga en cuenta la singularidad percibida o, dicho de otro modo, la pedagogía de la singularidad, Contreras (s/f), de nuevo, vuelve a destacar cinco puntos clave, aunque incide en la idea de que las propuestas metodológicas, organizativas, curriculares, etc. son tan solo oportunidades de apertura, no directrices. Esto quiere decir que, al final, cada docente tendrá que resolver el encuentro con el otro y la manera de aplicar cada una de estas cuestiones teniendo en cuenta la propia experiencia que está aconteciendo, pues la pedagogía de la singularidad es siempre una pedagogía de la experiencia. Dicho esto, el primer punto tiene que ver con hacer del aprendizaje algo personal. Para ello, es preciso modificar las relaciones con el saber. No concebirlo como una acumulación de respuestas correctas para ser poseídas, de corte academicista, sino disponer de un saber para mirar al mundo, para ser practicado. Se trata, pues, de personalizar la relación con los saberes para que el aprendizaje cobre un sentido personal para cada uno, ya que, así, cada individuo vive su lugar en el mundo no como destino o sanción, sino como definición de querer estar y participar desde sí en relación a lo que le rodea. El segundo punto aborda el tema del currículum. En relación con lo anterior, de lo que se trata es de dejar a un lado la planificación y los resultados de la enseñanza para centrarse en aquello que vale la pena para ser vivido como interrogante, como experiencia, como búsqueda, como saberes, en definitiva con los que cada alumno pueda hacer algo propio. Se trata del “conocimiento en acción” del que hablaba Barnes (1994) que encuentra diversas aproximaciones, desde el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en la experimentación o el aprendizaje basado en la investigación, por poner algunos de los ejemplos más claros. Todos ellos responden a formas de organizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje que en su desarrollo, resolución y significado, requiere ponerse en juego a uno mismo para darle un sentido auténtico a lo que está pasando. Empero, no se trata solo de esto, sino también de que puedan existir multitud de oportunidades, posibilidades y de saberes, ya que entre el alumnado existen distintas cualidades, capacidades e intereses. El objetivo sería que cada uno pudiera encontrar sus puntos fuertes y labrar su camino, identidad y trayectoria cultural sin jerarquizar la variedad de capacidades. En tercer punto versa sobre las tareas y entronca con lo explicado anteriormente. Es necesario que exista la posibilidad

de participar en actividades y tareas diferenciadas, del mismo modo que también es necesario que existan actividades y tareas comunes que se presten a cobrar un recorrido y un significado singular. Es decir, tareas que puedan vivirse simultáneamente como singulares y grupales, rompiendo, de este modo, con la homogeneización de otros sistemas que solo proponen un único recorrido y un único significado posible a la actividad escolar. El cuarto punto tiene que ver con las relaciones interpersonales que se generan entre el profesorado y el alumnado, es decir, tiene que ver con el diálogo, pues ahí surge un aspecto fundamental de la experiencia formativa escolar: el reconocimiento; el ir encontrando cada uno su lugar en la variedad de encuentros y conflictos que supone la convivencia siendo esto una experiencia en sí misma civilizatoria. Por último, el quinto punto trata el tema de la evaluación. Se trataría de una evaluación que no se conciba en relación a unos niveles prefijados, sino desde una óptica en la que cada uno y cada una tenga sus propios retos, caminos y resultados. Anticipándonos a las posibles críticas acerca de la falta de exigencia o de rigor de este tipo de evaluación, uno puede hacer una evaluación exigente a la vez que comprensiva y adecuada a cada uno. En lugar de fijar niveles de rendimiento ante los que comparar y situar jerárquicamente a los estudiantes, se trataría de poder mostrarles su propio progreso y recorrido, en lo que hacen, en lo que podrían hacer y, también, en lo que dejan de hacer, si fuera el caso, apreciando, por tanto, el valor de lo que ha sido creado, pero atendiendo a las cualidades, trayectorias y capacidades de cada uno.

En definitiva, poner en práctica la pedagogía de la singularidad requiere revisar muchos de los esquemas mentales que hemos ido asumiendo. Significa, también, desterrar mitos e ideas que están anclados en ese lenguaje de la igualdad que no tiene sentido aplicar al contexto educativo porque acaba privilegiando a un determinado tipo de alumnado frente a otro y, por último, precisa de un fuerte compromiso para ser capaces de realizar el cambio de mirada y la apertura hacia nuevas posibilidades en las relaciones con los otros y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, aunque no solo, ya que tan solo conforma una pequeña parte de un proceso mucho más amplio, estaremos más encaminados hacia la verdadera inclusión de todo nuestro alumnado.



## **5.2. Los relatos de experiencia como abordaje metodológico inclusivo**

### **5.2.1. La experiencia en el contexto educativo**

Concluíamos el anterior apartado señalando la necesidad de poner en práctica la pedagogía de la singularidad para encaminarnos hacia la verdadera inclusión de todo nuestro alumnado. Esto requería no solo un cambio de mirada en el que el docente tendría que ser capaz de abrirse sensiblemente hacia el otro, dejando que el otro se expresara desde sí y no desde lo que el docente proyectaba sobre este, sino, también, implicaba otra forma de relacionarse con el saber y el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que la experiencia del alumnado y la necesidad de que este hallase sentido en aquello que aprendía eran pilares fundamentales. Por este motivo, nos parece pertinente destacar el papel que pueden jugar los relatos de experiencia en este contexto, es decir, como la base sobre la que cimentar una propuesta didáctica que ponga en juego una metodología inclusiva en los términos anteriormente descritos. No obstante, antes de explicar en qué consisten los relatos de experiencia y su valor pedagógico, creemos conveniente hacer una serie de aclaraciones de carácter más teórico sobre el significado de la experiencia en el contexto educativo.

Escribía Hannah Arendt (2005) que no creía posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal y que todo pensar era un repensar, un repensar las cosas. La experiencia es, entonces, eso que pone en marcha el proceso de pensamiento; aquello que nos imprime la necesidad de volver sobre ciertas ideas que teníamos acerca de determinados asuntos porque ha surgido algo nuevo que nos obliga a repensarlas. La experiencia, por tanto, apoyándonos en las teorías de Hans-Georg Gadamer, supone un proceso negativo en tanto que implica la negación de lo que ya sabíamos. Pero esta negatividad es productiva porque da lugar a un nuevo saber. En sus palabras: “cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son” (Gadamer, 1977, p. 428).

En este sentido, pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive, pues una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente y deja huella. La experiencia no es algo que “sucede”, sino algo que se tiene (Contreras y Pérez de Lara, 2010). La experiencia, tal y como resumió

Jorge Larrosa (2009) en una expresión es “eso que me pasa”. Sin necesidad de entrar en el análisis pormenorizado que el autor realiza, podemos sintetizar brevemente las tres dimensiones de la experiencia que él pone de manifiesto. Por un lado, experiencia es exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, es decir, con el qué de la experiencia, con el *eso* de “eso que me pasa”. Esto significa que el *eso* es siempre exterior a mí, es extraño, está fuera, es otra cosa que no soy yo y nunca podrá ser de mi propiedad. El acontecimiento es, por tanto, irreductible, inidentificable. Sin embargo, por otro lado, experiencia es reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién, con el *me* de “eso que me pasa”. Con esto se entiende que el lugar de la experiencia, aunque sea exterior a mí, se da en un cuerpo concreto; de ahí que afecte al sujeto que la experimenta, que sea singular y propia de cada cual y que forme y transforme al yo en el que esta tiene lugar. Finalmente, experiencia es pasaje y acción en lo que tiene que ver con su movimiento, con el *pasar* de “eso que me pasa”. El sentido en el que lo interpreta el autor es en que la experiencia deja huella en el sujeto y se padece, es decir, no puede buscarse de manera activa, sino que adviene.

Entendemos, pues, que experiencia y subjetividad son inseparables y suponen la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad. La experiencia tiene que ver con lo inesperado, no obedece a un plan y no puede controlarse. Además, y esto es lo que más nos interesa para nuestros propósitos, lo valioso de la experiencia es que reclama nuevos significados para lo vivido. Nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía o para algo que no lo habíamos encontrado (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Por este motivo, la experiencia supone una especial relación entre actividad y pasividad, como entendía John Dewey (1995), con extraerle contenido al mundo acerca de cómo es, algo que se nos revela al intervenir sobre él. No obstante, para que este ejercicio sea fructífero, es necesario un nuevo modo de estar en el mundo; un modo en el que uno suspenda sus propios juicios para estar a la espera de lo que ocurra desde una mirada limpia y abierta, receptiva, ya que, como afirma Gadamer (1977, p. 432): “la dialéctica de la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en

funcionamiento por la experiencia misma”. Es solo desde este estado de radical apertura, de extrema sensibilidad, desde donde lo vivido se hace significativo.

Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza. Desde la experiencia que reconoce receptividad y pasividad como elementos importantes del vivir, de lo que te hace ser, de lo que te da forma, hacer significativo lo vivido supone un trabajar sobre la experiencia para que te revele sus verdades. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 36)

La experiencia es, pues, una relación donde lo importante no es el acontecimiento, sino nuestra relación con este. Empleando una analogía en la que identifica el acontecimiento con un texto, Larrosa (2009, p. 19) afirma: “lo decisivo, desde el punto de vista de la experiencia, no es cuál sea el libro sino qué es lo que nos pase con su lectura”. Lo importante es cómo la lectura del “texto” —del acontecimiento como texto— puede ayudarnos a transformar nuestro propio lenguaje para hablar por nosotros mismos, con nuestras propias palabras; a transformar nuestros propios pensamientos para pensar por nosotros mismos, con nuestras propias ideas; a transformar nuestra propia sensibilidad, para sentir por nosotros mismos, con nuestros propios sentimientos. El lector que, tras leer un libro, no nota nada, no le ha pasado nada, no ha hecho ninguna experiencia. Este lector puede haber comprendido perfectamente el texto, pero será analfabeto en la experiencia, pues no se ha puesto en juego a sí mismo en relación al texto; no hay relación entre el texto y su propia subjetividad, y este es, en el fondo, el único sentido que cuenta, según George Steiner (Larrosa, 2009). Nuestro objetivo es pensar la experiencia desde el punto de vista de la formación y de la transformación de la subjetividad; de nuestro lenguaje, pensamiento y sentimiento.

Así pues, una pedagogía centrada en la idea de experiencia, en palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010):

supone una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada uno tiene de propio, para que en esa relación pueda desplegarse el camino de la interrogación, de la búsqueda, del diálogo entre lo que surge como propuesta (una pregunta, un experimento, un proyecto, una lectura, un viaje, una conversación) y la implicación personal, desde la que cada uno vive su propio recorrido, haciendo de ello una experiencia. Supone pues poner en el centro la vida que se vive, lo que compone las vidas de cada uno, de cada una. (p. 35)

La pregunta que se cierne sobre nosotros ahora es cómo nos aproximamos a esta experiencia de la que estamos hablando, al sentido de la

experiencia; con qué lenguaje, con qué estrategia. Es aquí donde entra en juego aquello que nos concierne, el enfoque metodológico biográfico-narrativo y, dentro de este, los relatos de experiencia como manera de reconstruir nuestras experiencias vitales para indagar en lo vivido, repensarlo y atribuirle nuevos significados.

### **5.2.2. El enfoque metodológico biográfico-narrativo y el valor pedagógico de los relatos de experiencia**

Normalmente, dentro de la literatura pedagógica, los relatos de experiencia se han vinculado más con el ámbito de la investigación académica debido a que son una herramienta metodológica especialmente valiosa para investigar la propia experiencia educativa —véase Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Susinos y Parrilla (2008), Ventura (2010), Contreras (2016), Delory-Momberger (2014; 2020)—. Sin embargo, el modo en el que nos interesan a nosotros es distinto, aunque existan puntos convergentes. Nuestro propósito es trasladar esta estrategia al ámbito de la docencia, esto es, entender los relatos de experiencia como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que nos ayude a darle voz a todo nuestro alumnado, comprometiéndonos, de este modo, con el ideal de inclusión que tanto ansiamos, mientras propiciamos que nuestros alumnos y alumnas otorguen un sentido auténtico a su propia experiencia. Hablamos de los relatos de experiencia como un modo inclusivo de conectar las vivencias del alumnado con el conocimiento escolar, integrando las experiencias curriculares en sus propios esquemas de significados. En definitiva, se trata de entender los relatos de experiencia como una herramienta fundamental para conjugar la inclusión con el aprendizaje significativo. No obstante, aunque la manera en la que utilizaremos los relatos de experiencia, así como su finalidad dentro de nuestra propuesta, será bien distinta a cómo y para qué se emplean en la investigación académica, sus elementos constitutivos son los mismos, por lo que podemos extraer la información desde la literatura dedicada a la investigación. Pasemos, pues, a explicar qué son los relatos de experiencia y cuál es su valor pedagógico.

Aproximarse a la experiencia, al sentido de la experiencia, no puede hacerse de cualquier manera. Como apuntábamos al final del anterior apartado, la experiencia tiene unos requerimientos. Los focos, los procedimientos y abordajes pueden ser múltiples, pero debemos enmarcarnos en aquellas

tradiciones metodológicas que nos permitan acercarnos a las situaciones vividas por las personas y a sus circunstancias y contextos. El sendero que recorreremos será aquel que nos permita entrar en relación con las personas y entender sus puntos de vista, sus intereses, aspiraciones, deseos, razones, sentimientos; que nos permita entrar en contacto con las vidas de las personas, con sus trayectorias, con el sentido que dan a lo vivido, a sus aprendizajes y saberes de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Para ello, dentro de los modelos metodológicos cualitativos, el método narrativo será el que encauce de manera privilegiada la dimensión más emotiva de la experiencia humana, enfatizando lo particular y recuperando el punto de vista privado (Susinos y Parrilla, 2008).

Dentro de esta tradición metodológica que pone en el centro lo vivido, los relatos de experiencia, serían, pues, un procedimiento, una herramienta, un abordaje, si queremos desvincularnos del carácter técnico del anterior lenguaje, en la linde de las entrevistas en profundidad o de los diálogos o “conversaciones sin fin” (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Los relatos de experiencia, en los términos de Ventura (2010), son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Son “porciones” o “unidades significativas” en la trayectoria vital que no albergan la intención de reconstruirla por completo, es decir, tienen un carácter autobiográfico pero no son una autobiografía. Se eligen en función de que reflejen un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de la vida, o bien, un ejemplo representativo de aspectos de la vida o de modos de enfrentar o enfocar determinadas circunstancias. Los relatos de experiencia son una representación de recuerdos, emociones, conocimientos, imágenes y palabras que nos constituyen, donde cada archivo, acontecimiento o encuentro nos invita a crear una nueva narrativa que se convierte en un momento de reaprendizaje.

Los relatos de experiencia pueden utilizarse como abordaje para repensar y atribuirle nuevos sentidos a la experiencia docente, como ejercicio que proponemos a nuestro alumnado para pensar sobre su propia experiencia —una y otra posibilidad no son excluyentes, como vemos en Ventura (2010)— o, también, como materia prima para realizar una investigación —la inclusión y exclusión, por ejemplo, en el caso de Susinos y Parrilla (2008)—. El enfoque que nos interesa para nuestro cometido es, más bien, una mezcla del segundo y

tercer enfoque, es decir, ese ejercicio que le proponemos a nuestros alumnos y alumnas para pensar sobre su propia experiencia pero siempre vinculándolo con los contenidos curriculares.

Ahora bien, ¿por qué consideramos los relatos de experiencia como la forma más indicada para llevar a cabo este propósito? Porque la experiencia tiene un claro contenido narrativo y necesita de la narración para expresarse. Relatando una historia podemos dar cuenta de lo que nos supuso lo ocurrido, sin romper con el sentido de lo que ocurrió, mientras incorporamos una reflexión sobre aquello que ocurrió, convirtiéndose, de este modo, en experiencia; haciendo, así, experiencia, como veíamos en apartados anteriores. Relatando establecemos la relación entre lo sucedido y la forma en la que nos afectó; el vínculo entre acontecimiento e irrupción de un nuevo pensar, la relación entre el acontecimiento y el nuevo significado (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Relatando reconfiguramos lo vivido, así lo expresaba Paul Ricoeur (2006):

Situémonos por un momento del lado del relato, es decir, de la ficción, y veamos cómo acompaña a la vida. Mi tesis aquí es que el proceso de composición, de configuración, no se acaba en el texto, sino en el lector, y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida por el relato. (p. 15)

Como nos indican Susinos y Parrilla (2008), el modelo metodológico biográfico-narrativo se basa en la idea de que los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y que las estructuras narrativas permiten dar sentido a su propio mundo y les permiten construir su propio yo. En este sentido, los relatos de nuestras acciones y las de los otros son entendidos como textos a interpretar que dan significado a nuestras vivencias y el lenguaje es el que permite la construcción de significado de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Esto significa que el modo en que los individuos cuentan su historia moldea lo que pueden declarar de sus propias vidas. Así lo entiende Bruner (como se citó en Susinos y Parrilla, 2008, p. 165): “los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo”.

Ventura (2010) destaca cuatro aspectos valiosos de los relatos de experiencia. En primer lugar, la narración en tanto que doble paisaje, el de la acción —lo que sucede— y el de la conciencia —lo que los protagonistas piensan

y sienten en relación a lo que sucede—, nos permite ir más allá de la mera descripción de los fenómenos e incluir en nuestra narración discusiones e interrogantes que salen a nuestro encuentro cuando volvemos sobre esos fenómenos. En segundo lugar, los relatos contribuyen a la ordenación de la experiencia, como ya apuntábamos, y al aumento de nuestra capacidad reflexiva. En tercer lugar, el tipo de introspección generada en el ejercicio narrativo nos obliga a reevaluar nuestras creencias pasadas y enfrentarnos a nuestras interpretaciones. Por último, los relatos de experiencia suponen la oportunidad de plantear la escritura como un método de descubrimiento y análisis de la experiencia vivida. Además, y esto es algo muy interesante en el contexto de la educación inclusiva, como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), el relato como modo de saber implica la necesidad de un oyente, de quien recibe la historia, porque el sentido mismo siempre queda a la espera de ser completado por un otro que, en su recepción, le atribuye, implícita o explícitamente, significado. Esto significa una forma de pensar con el otro, una forma de acompañamiento. Los relatos promueven la capacidad de ponerse en el lugar del pensamiento y la acción de quien vive la experiencia, desarrollando su propio sentido de la misma y su capacidad para vivir otras nuevas, incorporando lo que la experiencia relatada le ha aportado como saber.

Introducir los relatos de experiencia en nuestra práctica docente ayuda a nuestro alumnado a poner en movimiento el pensamiento pues obliga a quien se sumerge en ellos a salir al encuentro de lo que le rodea; le obliga a establecer relaciones con el mundo, con uno mismo, con los demás, con nuestros pensamientos, con nuestros lenguajes; con la manera de mirarnos a nosotros y a los demás, con la manera de pensarnos a nosotros y a los demás, con la manera de decirnos a nosotros y a los demás. En este sentido, los relatos de experiencia implican el reconocimiento de la identidad y la diferencia: lo que somos y lo que no somos. Los relatos de experiencia, en la medida en la que necesitan de la escucha del otro, nos sitúan en una posición de apertura hacia la singularidad de cada individuo; una posición desde la que es más fácil el ejercicio de comprensión y empatía. Y esto es algo que no solo tiene valor entre el alumnado, sino también, para la relación entre el profesorado y el alumnado: una buena forma de poner en práctica la pedagogía de la singularidad de la que hablábamos con anterioridad, donde el docente permanecía atento y permitía

que el otro se comunicara desde sí y no desde sus prejuicios o carga teórica. Con los relatos de experiencia damos, pues, voz a todo nuestro alumnado, siendo esto, en sí mismo, una iniciativa inclusiva ya que propicia la participación e implicación de todos y todas en la experiencia educativa, desafiando las formas tradicionales de poder entre profesores y alumnos (Susinos y Parrilla, 2008).

En definitiva, recapitulando lo expuesto y enmarcándolo dentro del contexto de la práctica educativa, los relatos de experiencia, en primer lugar, ayudan al alumnado a ordenar su experiencia, a reflexionar sobre ella, y a atribuirle nuevos significados, siendo este proceso, además, dialógico, pues se hace en comunión con los demás. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, ayudan al reconocimiento de uno mismo y del otro. En tercer lugar, propician la relación con el mundo, conectando su experiencia con la realidad, lo cual es esencial para que el aprendizaje realizado tenga un sentido auténtico. Y, por último, en cuarto lugar, implican a todo el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje: todo el mundo tiene algo que aportar, todo el mundo se llevará algo para sí y, por ese motivo, todas las aportaciones serán fundamentales e igual de valiosas.

Teniendo en cuenta lo que hemos ido desarrollando a lo largo de todo este punto del TFM, concluimos que los relatos de experiencia son, sin duda, una herramienta muy poderosa para contribuir a la inclusión de todo nuestro alumnado; una herramienta que puede jugar un papel diferencial en nuestra práctica docente. Por ello, hemos considerado pertinente establecerlos como la base sobre la que cimentar nuestra propuesta didáctica para el ámbito de la filosofía, como veremos en el siguiente apartado.

## **6. Propuesta didáctica: ¿Quién soy yo? Viaje a través de la experiencia para conocernos a nosotros mismos (y a los demás)**

### **6.1. Antecedentes y experiencias previas**

Al realizar esta propuesta didáctica nos hemos encontrado con un camino escasamente transitado en la Educación Secundaria Obligatoria. Como hemos explicitado en otros puntos de este TFM, el enfoque biográfico-narrativo es una metodología que se vincula al ámbito de la investigación pedagógica, sociológica y psicológica. En consecuencia, cuando introducimos en bases de datos como Redinet criterios de búsqueda en un marco temporal desde 1980 hasta 2021 con



descriptores del tipo “relatos de experiencia”, “experiencia en educación” o “enfoque biográfico-narrativo”, los principales resultados tienen que ver con la investigación educativa y no con la docencia. Si, por otro lado, introducimos criterios como “aprendizaje basado en la experiencia” y lo ubicamos en revistas de divulgación educativas, los resultados son demasiado vagos y generales que nos reconducen al aprendizaje basado en proyectos o en problemas. También, otros resultados nos llevan hacia caminos en los que se aborda la narración desde el enfoque competencial, es decir, para trabajar aspectos de mejora de la expresión oral y escrita. En nuestro caso particular, los relatos y la narración aplicados al ámbito educativo nos interesan como método para dar sentido a la experiencia del alumnado. Así pues, si tenemos en cuenta que cuando acotamos el campo para asignaturas de Filosofía las propuestas didácticas existentes no se plantean desde este abordaje, podemos concluir que los antecedentes y experiencias previas de esta propuesta son inexistentes y que partimos de cero.

## **6.2. Contextualización y justificación de la propuesta didáctica**

Nuestra propuesta didáctica está diseñada para la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO. De acuerdo con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, así como con el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, esta asignatura es de carácter específico de elección y, por ello, cuenta con un total de 3 horas lectivas a la semana. A pesar de las limitaciones que entraña el hecho de que esta asignatura no sea de carácter troncal, hemos decidido configurar nuestra propuesta para esta etapa educativa, evitando caer en ciertas inercias que nos llevarían a preferir el Bachillerato, donde la presencia de la Filosofía es mayor, precisamente por la necesidad de introducir este tipo de experiencias en lugares donde la disciplina aún no está tan asentada. Nuestro objetivo no es otro que el de llegar a un perfil de alumnado mucho más heterogéneo; un alumnado que, independientemente del camino que escoja después, ya sea continuando con los estudios posobligatorios o incorporándose al mundo laboral, merece recibir una educación en la que la reflexión filosófica se reivindique como herramienta fundamental para que todos y todas, sin excepción, puedan comprender el mundo que nos rodea. Además, el hecho de que en estos momentos la Filosofía

no esté tan presente en la ESO y no llegue a todo el alumnado, como deseamos, no significa que en un futuro esta situación no pueda cambiar. En este sentido, diseñamos la propuesta con la expectativa de que en algún momento pueda ser aplicada con vistas a alcanzar su máximo objetivo: involucrar a todo el alumnado del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

La pertinencia de haber escogido esta etapa educativa también viene dada y tiene en cuenta el propio desarrollo cognitivo del alumnado al que va dirigido. En 4º de la ESO, nuestras alumnas y alumnos tienen una media de edad de entre 15 y 16 años, y, como es sabido, se encuentran en la etapa vital de la adolescencia, un periodo de transición psicosocial en el que los jóvenes experimentan importantes cambios a nivel físico, cognitivo, emocional y social; un periodo en el que, entre otras cosas, se consolida el sentido de identidad personal (Moreno Hernández, 2010; Sánchez Sandoval, Navarro Guzmán, Aguilar Villagrán y Martín Bravo, 2011). Por este motivo, teniendo en cuenta el currículo para la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO, el tema que hemos elegido para desarrollar en nuestra propuesta didáctica es, precisamente, el tema de la identidad personal. En nuestro caso, hemos decidido reorganizar aspectos que en el texto legal aparecen en varios bloques porque consideramos que se comprenden mejor relacionándolos, como vemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 2      Contenidos del Decreto 38/2015 que tomamos como base	
Bloque 2: Identidad personal	Bloque 3: Socialización
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La personalidad.</li> <li>- El punto de vista de la psicología: conceptos, teorías principales y etapas del desarrollo de la personalidad.</li> <li>- La incidencia de lo natural y lo cultural en la formación de la personalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La intersubjetividad.</li> <li>- La sociabilidad.</li> <li>- La cultura.</li> <li>- La socialización primaria y secundaria.</li> <li>- Las teorías sobre el origen de la sociedad y el               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado.</li> <li>- El concepto de civilización.</li> <li>- La comunicación.</li> <li>- La transformación de la cultura y la sociedad.</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria

Si se entiende, y así aparece en el currículo, aunque disgregado, que la

personalidad y la identidad, además de tener un componente biológico, se construyen en relación con los otros y con la cultura en la que el ser humano está inserto, entonces esta relación intersubjetiva debe ser nuestro punto de partida. Debido a ello, responder a una pregunta filosófica esencial como “quién soy yo”, debe hacerse al mismo tiempo que reflexionamos sobre la construcción de nuestra propia identidad en relación con los demás, con los procesos de socialización y con la dimensión cultural del ser humano.

Ciertamente, escoger una temática conectada con las preocupaciones del alumnado es importante a la hora de promover el interés de los contenidos de aprendizaje. Si el alumno aprende a apreciar el valor, lo atractivo, la funcionalidad, la relación con la vida de aquello que está aprendiendo, tendrá un motivo de peso para implicarse en el proceso de aprendizaje (Gil de la Serna y Escaño, 2010). Pero también es importante el cómo contamos con las expectativas y los conocimientos previos del alumnado; cómo relacionamos los temas de la explicaciones con sus objetivos y proyectos, con su realidad cercana, con sus vivencias, con su *experiencia*. De acuerdo con lo defendido en otros puntos de este trabajo, nuestra apuesta es introducir los relatos de experiencia en nuestra metodología didáctica. Con ello, de lo que se trata es de hacerles reflexionar sobre quiénes son relatándose, contándose a sí mismos para, después, utilizar esos relatos como la base sobre la que el docente cimenta todas sus explicaciones. Los relatos son, por tanto, la materia prima, el punto de partida, pero, también, el punto de retorno al que volvemos constantemente cuando introducimos un nuevo concepto o teoría. Así, nuestra propuesta se convierte en un ejercicio de reflexión circular sobre aquello que nuestros alumnos y alumnas han construido; un ejercicio que les obligará a cuestionar sus propios juicios, a expandir su lenguaje y a salir al encuentro de nuevas ideas que les hagan replantearse su experiencia. De este modo se “hace” la experiencia: dándole sentido propio cada uno a la suya. De este modo, tal y como apuntan los textos legales citados en lo referente a las orientaciones metodológicas para la etapa de la ESO, posibilitamos que lo aprendido pueda ser utilizado en otros contextos, contribuyendo a su emancipación intelectual y autonomía.

Otorgarle tanto peso a las creaciones de nuestro alumnado, valorando la diversidad de las mismas y reconociendo la importancia de cada una para la reflexión conjunta convierten el aprendizaje en un proceso dialógico y

cooperativo. Además, también se fomenta la participación activa de todo nuestro alumnado, ya que todos y todas tienen algo que aportar. Esto es lo verdaderamente significativo si nuestro objetivo es lograr la inclusión de todos y todas: con ello se les reconoce, se les tiene en cuenta y se les valora por igual. No obstante, no basta con apreciar sus creaciones, sus relatos de experiencia. Es tarea del docente poner en práctica una serie de estrategias para que la participación sea equitativa, por un lado, para que el aprendizaje sea cooperativo y no competitivo, por otro, y también, por último, de establecer unas normas básicas de convivencia para que cualquier aportación surgida en gran grupo o pequeño grupo se haga siempre desde el respeto y el reconocimiento de las diferencias inherentes al propio ser humano; unas normas en las que quede meridianamente claro que no se tolerará que nadie sea excluido, ridiculizado o juzgado por cuestiones de género, orientación sexual, identidad sexual, raza, procedencia o diferente capacidad. Todo ello también está incorporado en esta propuesta didáctica.

Esta propuesta ha de ser entendida como un viaje que empieza en el momento en el que les formulamos una pregunta a nuestro alumnado y “acaba” en el momento en el que cada uno se sienta frente a sí mismo para evaluar su propio progreso; un viaje en el que el docente es un acompañante que no encamina el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la transmisión de certezas, sino a la construcción colaborativa de significados, a la búsqueda intersubjetiva de pequeñas verdades que nos orienten para comprender la realidad en la que vivimos. En la medida en la que buscamos que el aprendizaje se desarrolle dialogando entre los iguales, las cuestiones evaluables no solo tendrán que ver con la adquisición de una serie de conocimientos, sino también, con el desarrollo de las competencias básicas y, sobre todo, con la puesta en práctica de los valores inclusivos.

Debemos entender esta propuesta como un viaje que ayudará al docente a conocer y a reconocer a su alumnado, a mirarlos de otro modo, a permanecer atento a su singularidad (Contreras, 2002); un viaje que se emprende con el objetivo de que todos y todas puedan ser dueños de sus propias vidas a través del ejercicio de la narración de uno mismo; un viaje para que construyan y deconstruyan su identidad.

### 6.3. Objetivos de la propuesta didáctica

Cuadro 3	Nuestros objetivos son...
1	Que el alumnado responda a la pregunta ¿Quién soy yo? reflexionando y valorando la importancia de conocerse a uno mismo.
2	Que el alumnado respete las normas acordadas para la cooperación en el aula.
3	Que el alumnado aprecie las aportaciones de sus compañeros como elemento imprescindible para su aprendizaje, ya sea para disentir, como para convenir, comunicándolo positivamente. Ejemplo: que cuando una idea les haya parecido interesante, lo expresen, reforzando positivamente las intervenciones de sus compañeros.
4	Que el alumnado exprese sus ideas de manera clara, ordenada y respetuosa, ya sea de manera escrita u oral.
5	Que el alumnado incorpore a su vocabulario los conceptos que vayan apareciendo en clase con el fin de expresar sus ideas con mayor precisión.
6	Que el alumnado conozca y diferencie los conceptos personalidad e identidad; naturaleza y cultura; individuo y sociedad.
7	Que el alumnado identifique los elementos que influyen en la construcción de la identidad personal, tales como: género, orientación sexual, clase, raza y capacidad.
8	Que el alumnado tome conciencia del papel que como individuo puede desarrollar en la sociedad para lograr la igualdad y la justicia social.
9	Que el alumnado consiga autorregularse y adquiera autonomía evaluando su propio proceso de aprendizaje.

### 6.4. Contenidos y estructura interna de la propuesta didáctica

Cuadro 4	Los contenidos que desarrollaremos son...
Contenidos	Parte
<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Quién soy? La personalidad <ul style="list-style-type: none"> <li>- La personalidad y su desarrollo</li> <li>- Teorías de la personalidad</li> <li>- Biología y personalidad</li> <li>- Cultura y personalidad</li> </ul> </li> </ul>	I: ¿Quién soy yo?
<ul style="list-style-type: none"> <li>– La dimensión social <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los otros: la intersubjetividad</li> <li>- El origen de la sociedad</li> <li>- Sociedad, cultura y civilización</li> </ul> </li> <li>– La socialización <ul style="list-style-type: none"> <li>- El proceso de socialización</li> <li>- Personalidad y socialización</li> </ul> </li> <li>– Identidad y género</li> </ul>	II: ¿Puedo ser quien quiero ser?

– Identidad y orientación sexual	
– Identidad y raza	
– Identidad y clase	
– Identidad y capacidad	
– Identidad y libertad	III: ¿Podremos ser quienes queremos ser?
- Feminismo	
- Movimiento LGTBIQ+	
- Antirracismo	
- Movimiento obrero	
- Anticapacitismo	

Tomando como referencia algunos de los contenidos indicados en los textos legales ya citados y reorganizándolos de modo que puedan responder a nuestras demandas, hemos estructurado esta propuesta en tres partes. Como vemos en el Cuadro 4, cada una de ellas se propone como pregunta y esta habrá de ser respondida de manera colaborativa.

En la primera parte tratamos de responder a la pregunta *¿Quién soy yo?* Esta pregunta, fundamental en la filosofía, no debería ser enfrentada únicamente de manera teórica y unidireccional, con una clase magistral en la que el docente explique al alumnado cuáles son los elementos que constituyen la identidad de uno mismo, sino que debe partir de la propia experiencia del alumnado, enfrentándose de súbito a lo que ellos creen que son. Así, de manera individual, cada alumno y alumna elaborará un relato de experiencia en el que reflexione sobre sí mismo. Esta será la primera tarea propuesta y se realizará sin ningún tipo de material didáctico, solo con unas breves pautas que puedan ayudar a encauzar la reflexión. Estos relatos serán la materia prima desde la que partiremos, las ideas previas con las que tenemos que ir trabajando a lo largo de las siguientes sesiones y a las que volveremos siempre que podamos para ver si, con nuevas explicaciones, el alumnado puede reflexionar críticamente sobre sus propias ideas. Sus relatos nos sirven para explicar el tema de la personalidad, es decir, la relación entre la biología, cultura y personalidad, así como su desarrollo y, también, la diferencia entre el concepto de personalidad y el de identidad. Así, irán introduciéndose conceptos como: identidad personal, persona, personalidad, autoconcepto, autoestima, carácter, temperamento y yo. Al mismo tiempo que el docente va clarificando estas primeras nociones, también irá lanzando preguntas más abiertas para que el alumnado vaya teniendo en

mente una serie de cuestiones que se desarrollarán en la segunda parte.

En la segunda parte abordaremos la pregunta *¿Puedo ser quien quiero ser?* De lo que se trata es de explicar el proceso de socialización, la interrelación de los individuos y la dimensión cultural del ser humano con el objetivo de que el alumnado tome consciencia de cuáles son los elementos que, al estar insertos en una determinada sociedad, en donde imperan estereotipos y roles muy claros, moldean el desarrollo de la identidad del ser humano. Las actividades y ejercicios propuestos ayudarán a evidenciar los prejuicios y discriminaciones existentes. Lo ideal sería que el alumnado fuera capaz de darse cuenta de aquellos que tienen interiorizados, volviendo sobre su primera reflexión para entender cómo le ha influido la sociedad y la cultura en la que vive a la hora de relacionarse consigo mismo y con los demás. Algunos conceptos que introduciremos en esta parte son: alteridad, individuo, sociedad, socialización, posición, rol, estatus, cultura, contracultura, convención, naturaleza, animal cultural, animal social, discriminación, género, sexo, raza, orientación sexual, identidad sexual, clase, capacidad, estereotipo, prejuicio, patriarcado y yo auténtico.

La tercera parte girará en torno a la pregunta *¿Podremos ser quienes queremos ser?* Aquí se expondrán los principios de algunos movimientos emancipatorios como el feminismo, los movimientos obreros, el antirracismo, el movimiento LGTBIQ+ y el anticapacitismo, introduciendo el concepto de interseccionalidad. El objetivo de esta última parte es que el alumnado pueda situarse en un momento concreto de la historia, dimensionando su propia existencia y siendo capaz de reconocer los retos a los que se enfrenta el ser humano para alcanzar la igualdad y la justicia social. Para integrar los conocimientos adquiridos dentro de su agenda proponemos una tarea final elaborada en pequeño grupo que consistirá en realizar una investigación sobre alguno de estos movimientos para, después, tratar de imaginar y crear su tipo de sociedad ideal. Todas las ideas serán puestas en común en gran grupo descubriendo, así, cuál sería el tipo de sociedad ideal para todo el grupo.

### **6.5. Competencias clave desarrolladas en la propuesta didáctica**

Cuadro 5

#### **Contribución al desarrollo de las competencias clave**

La competencia de comunicación lingüística es indispensable para llevar a cabo esta propuesta puesto que no se trata solo de que el alumnado asimile una serie de conocimientos, sino de que sea

## COMPETENCIA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

capaz de expresarlos y compartirlos ante el grupo desarrollando un pensamiento propio. Por un lado, el elemento fundamental de la propuesta es una tarea que exige que el alumnado reflexione y plasme sus ideas por escrito mediante los relatos de experiencia. Además, la reflexión en el portafolio y la tarea en pequeño grupo exigen de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en medios orales, escritos y también audiovisuales. Por otro lado, la metodología participativa y dialógica desde la que se plantean las sesiones implica el desarrollo de la expresión oral, fomentando la capacidad de elaborar un discurso de forma más espontánea, el uso de la terminología adecuada y el desarrollo de habilidades para la conversación con los iguales. En definitiva, debemos comprender que el lenguaje no solo tiene una dimensión descriptiva sino también interpretativa y pragmática, es decir, es importante en la construcción de la identidad, pues el ser humano es lenguaje y a través del lenguaje nos conocemos, y, también, nos abre al mundo al permitirnos relacionarnos con los demás y resolver nuestros conflictos.

## COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

La propuesta contribuye a la consecución de la competencia social y cívica por la forma en la que están planteadas las sesiones y por los contenidos desarrollados. Por un lado, en lo que se refiere a la forma, debido a que las clases se plantean de manera dialógica, el alumnado deberá aprender a comportarse de acuerdo a unas normas regidas por los valores centrales para el ejercicio del diálogo: el respeto por las intervenciones de los compañeros y la valoración de las intervenciones de los otros como una riqueza para su propio aprendizaje. Por otro lado, en lo que concierne a los contenidos, la reflexión sobre la relación entre los individuos y las sociedades en las que viven fomentará no solo la identificación de las diferencias entre los individuos que habitan en una sociedad, sino también el respeto de las diferencias de toda índole y el compromiso con la búsqueda de una sociedad más justa y libre de prejuicios.

Esta propuesta fomenta la competencia de aprender a aprender porque la metodología empleada implica de manera directa al alumnado haciéndole protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Tomando como base su experiencia y conectándola de manera intersubjetiva con los contenidos



COMPETENCIA  
APRENDER  
A APRENDER

propuestos, se fomenta una relación más personal con el proceso de aprendizaje, ya que cada uno está dándole sentido a su propia experiencia, introduciéndola en su propio horizonte de significatividad, reconociendo lo que sabe y desarrollando estrategias para hallar información sobre aquello que desconoce. A través de esta propuesta, el alumnado será más autónomo y capaz de aplicar los nuevos conocimientos y competencias en otros contextos, como los de su vida privada o en sociedad.

COMPETENCIA  
CONCIENCIA Y  
EXPRESIONES  
CULTURALES

La competencia de conciencia y expresiones culturales se desarrolla de varias maneras. En primer lugar, todo el alumnado tiene la posibilidad de crear su relato de experiencia. Este ya sería, por sí mismo, una manifestación cultural que ha de ser tratada como tal, pues implica la creatividad del alumnado. Además, el contenido del propio relato puede comportar el hablar sobre gustos, aficiones, creencias e intereses culturales. Siendo esta experiencia compartida con el grupo más adelante, las sesiones pueden convertirse en un lugar de intercambio en el que se den a conocer nuevas manifestaciones culturales. En segundo lugar, para desarrollar parte de los contenidos previstos, el docente llevará ejemplos de fenómenos culturales para analizar y reflexionar sobre ellos. Por último, en tercer lugar, de manera global se incidirá en entender el modo en el que nuestra propia cultura puede interferir en el desarrollo de nuestra identidad, por lo que ser capaces de analizar, relacionar e interpretar expresiones culturales será clave en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

COMPETENCIA  
SENTIDO DE LA  
INICIATIVA  
Y ESPÍRITU  
EMPREENDEDOR

La competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor se desarrolla en la medida en la que los contenidos presentados ayudan al alumnado a comprender el funcionamiento de la sociedad en la que vive, siendo consciente de la desigualdad existente, incentivando su iniciativa hacia el compromiso con organizaciones sociales o movimientos que busquen combatir esta desigualdad.

### **6.6. Metodología de la propuesta didáctica**

Para el desarrollo de esta propuesta didáctica apostamos por una metodología activa, participativa, colaborativa y que tome como base la experiencia del alumnado utilizando el método biográfico-narrativo en la forma

de los relatos de experiencia.

En primer lugar, nuestra metodología es activa y participativa porque implica desde inicio al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje al ser sus relatos de experiencia la base sobre la que irá cimentándose el resto de la propuesta. Además, nuestro principal interés es que la forma dialógica de las sesiones, así como los ejercicios, actividades y tareas planteadas en ellas, ayuden a conectar las vivencias del alumnado con los contenidos curriculares propuestos. En este sentido, en lugar de partir de lo abstracto —la teoría— a lo concreto —las vivencias/experiencias del alumnado—, nos movemos desde lo concreto hacia lo abstracto para volver a lo concreto mirándolo de otra manera. Entendemos, pues, que esta manera de enseñar, partiendo de las vivencias del alumnado y teniendo en cuenta sus intereses, es la más fructífera a la hora de implicar a todos y todas, ya que, de este modo, todos y todas tienen algo que aportar y todos y todas incorporarán lo aprendido a su manera, personalizando su proceso de aprendizaje y problematizando el conocimiento adquirido (Pozo y Monereo, 2010).

No obstante, somos conscientes de que nuestro alumnado no es homogéneo: la personalidad de cada ser humano, así como otros factores, facilitan o dificultan la espontaneidad a la hora de participar en las clases o de exponer su punto de vista. Teniendo en cuenta esto, la tarea del docente es fomentar la participación de manera equitativa, es decir, regular las dinámicas que surgirán de manera natural donde unos participan y otros apenas lo hacen, al mismo tiempo que va creándose un clima de aula adecuado para que todos se sientan cómodos a la hora de expresarse. En definitiva, si valoramos la participación, hemos de ser justos y fomentarla para que todos y todas tengan las mismas oportunidades. Para la primera cuestión, el fomento de la participación asegurándose de que es equitativa, habrá que valerse de técnicas como la pregunta directa, el cuchicheo, Phillips 66 y, también, del trabajo en pequeño grupo. Así nos aseguraremos de que, de un modo u otro, todos y todas participan en nuestra dinámica de trabajo. La flexibilidad a la hora de aplicar las técnicas vendrá determinada por el momento, el grupo con el que estamos tratando, etc. Por otro lado, para que el clima del aula sea el adecuado tanto cuando trabajamos en gran grupo como en pequeño grupo, se establecerán una serie de normas que el alumnado tendrá claras desde el inicio de la propuesta,

ya que serán expuestas en la sesión inicial —o sesión 0—, tras explicarles otras cuestiones como los contenidos que serán abordados, los materiales, la forma en la que se trabajará y los elementos que serán evaluados. Las que aquí proponemos se basan en una propuesta de normas para organizar la cooperación del Colectivo Cinética (s/f) y se incluyen en la Guía para el alumnado que figura en los anexos.

En segundo lugar, en lo relativo a la dimensión colaborativa, entendemos que todo el diseño de la propuesta se estructura en torno a la idea de que aprendemos de los otros y con los otros (Vygotski, 2012; 2020), por lo que cooperar, en lugar de competir, es lo más adecuado para que se produzca el aprendizaje de nuestro alumnado. Asimismo, y en tanto que concebimos al grupo como un organismo interdependiente, donde lo que hace uno en particular repercute en los demás, nos aproximamos a formas de trabajo cooperativas (Pujolàs, 2005). Sin las aportaciones del grupo, por ejemplo, los relatos de experiencia de cada cual no llegan a tomar verdadero calado, ya que el alumnado no puede medir su experiencia con la de los demás; no puede comparar aquello que ha decidido destacar como constitutivo de su yo con lo que otros han señalado. Lo mismo ocurrirá con las demás actividades y ejercicios propuestos: estos son los medios para emprender una búsqueda de pequeñas verdades en común. Lo que buscamos es la construcción intersubjetiva de significados; de ahí que uno de los principales materiales con los que trabajamos sea un glosario colaborativo; de ahí, también, que la tarea final, en la que se trabajará en pequeño grupo, no se conciba como una carrera o una competición, pues el fin último es la puesta en común de los trabajos resultantes para reflexionar sobre ellos entre todos, de manera que todos se enriquezcan con el trabajo de los demás y se muestren generosos al compartir sus hallazgos.

En tercer lugar, empleamos el método biográfico-narrativo, aquel que ya hemos desgranado en el quinto punto de este TFM, a través de la herramienta o el abordaje metodológico de los relatos de experiencia. En nuestro caso, al aplicarlos a la Educación Secundaria Obligatoria y a un alumnado que puede no manejarse con soltura a la hora de elaborar una creación propia, deberán estar guiadas mínimamente —cuánto debe ocupar, cómo se puede responder, en qué formatos, etc.—. En nuestra propuesta hemos concretado la pregunta hacia la pregunta por el yo personal y lo conveniente es ofrecerle al alumnado ejemplos

de cómo podría responder a esa pregunta para que no se sienta abrumado. En los anexos ofrecemos un modelo para orientar esta tarea. Como ya hemos explicado en otros puntos de este TFM, el hecho de escribir —aunque no solo de escribir, también pueden utilizarse medios audiovisuales— y de narrarse a uno mismo ordena la propia experiencia y le da sentido. Narrando uno va construyéndose y se da cuenta de quién es por lo que decide contar de sí mismo y por lo que prefiere omitir. La primera tarea propuesta, además, tiene una doble dimensión, ya que, aunque se realice de manera individual, será comentada en gran grupo. De este modo, todos los relatos cuentan lo mismo. Aunque se valorará la buena expresión y la belleza de cada creación, lo que nos interesa en última instancia es que cada alumno y cada alumna se comprometa con la tarea realizándola, compartiéndola y reflexionando sobre ella a lo largo de todas las sesiones programadas. Lo que nos interesa es que cada uno logre llevarse algo para sí que le ayude a conocerse, a reconocer a los demás y a reflexionar sobre la sociedad en la que vive.

Por último, cabe decir que nuestra metodología es, también, abierta y flexible. No debemos, por tanto, ceñirnos férreamente a la secuenciación de los ejercicios, actividades y tareas que aquí proponemos ni tampoco delimitar o cerrar las preguntas que plantearemos, por eso aquí marcamos únicamente el contenido de las mismas y damos alguna sugerencia para tener una pequeña orientación. Entendemos, más bien, que el docente debe permanecer atento a lo que va sucediendo y adaptarse al curso del grupo. Es decir, si las preocupaciones del alumnado giran en torno a un tema en concreto que ha salido repetidamente comentando los relatos de experiencia, podemos empezar por ese tema y adecuar el resto de sesiones a esta eventualidad. Si las preguntas que se hace el alumnado van por un determinado sendero porque son de rabiosa actualidad, tal vez sea más interesante incorporarlas en las actividades, pero filtradas por el docente y su bagaje teórico. Hemos de tener claro que el protagonismo reside en los alumnos y alumnas por lo que, si no se abordan todos los temas que hemos planificado con la misma intensidad, pero esto significa haber profundizado en algunos por el propio interés del alumnado, entonces la propuesta ha tenido verdadero sentido. En esta propuesta didáctica el docente ha de adoptar el rol de guía, de “partera” en el sentido socrático del término, es decir, haciendo preguntas y en diálogo, ayudando a que el alumnado vaya

descubriendo las verdades por sí mismo, no de director de orquesta.

### 6.7. Actividades de enseñanza y aprendizaje

Dentro de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en nuestra propuesta distinguimos tres tipos: ejercicios, actividades y tareas. Basándonos en la *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas* del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2013) entendemos que la diferencia entre ellas radica en el nivel de complejidad y en el proceso reflexivo de cada una. Los ejercicios son trabajos más mecánicos, en los que tiene mayor peso la memoria, la descripción o la relación. Las actividades, por su parte, precisan de cierta reflexión y tienen que ver con comprender y aplicar esos conocimientos en una nueva situación, es decir, ya entran en juego la clasificación, la comparación, la ejemplificación o la interpretación. Por último, las tareas están relacionadas con el análisis, la evaluación y la creación, por lo tanto, no solo se trata de comprender y de aplicar, sino de crear algo propio y novedoso combinando y estructurando la información para diseñar algo a partir de ella.

Para que resulte más cómodo, a modo de guía, en el siguiente cuadro exponemos el número, el título y el tipo de actividad que desarrollaremos en relación con cada una de las partes en las que está dividida nuestra propuesta:

Cuadro 6		Lista de actividades de enseñanza-aprendizaje	
Parte	Número	Título	Tipo
I: ¿Quién soy yo?	1	¿Quién soy yo?	Tarea
	2	¿Soy solo esto?	Ejercicio
	3	¿Cómo me ven los demás?	Ejercicio
II: ¿Puedo ser quien quiero ser?	4	Rosa y azul	Actividad
	5	Trabajar y cuidar	Actividad
	6	Derecho a ser	Actividad
	7	Orgullo	Actividad
	8	Perversas asociaciones	Ejercicio
	9	Blanco y negro	Actividad
	10	Chonis y Cayetanos	Actividad
	11	¿Quiénes son los normales?	Actividad
III: ¿Podremos ser quienes queremos ser?	12	¿Qué sentiremos al ser libres?	Tarea

Desarrollamos con detalle en qué consiste cada una ellas en el siguiente cuadro añadiendo cuántas sesiones ocuparían:

Cuadro 7		En qué consiste cada actividad...
<b>1. ¿Quién soy yo?</b>	<b>Tipo: tarea</b>	<b>Sesiones: 2</b>
<p>La primera parte de la tarea consiste en que el alumnado, de manera individual, responda a la pregunta ¿quién soy yo? El docente ofrecerá una ficha para orientar y ayudar en la elaboración de sus creaciones, pero la tarea es totalmente libre. La creación resultante deberá ser incluida en su portafolio personal.</p> <p>La segunda parte de la tarea consiste en la puesta en común de los relatos en gran grupo. Partiendo de un primer voluntario, cada alumno irá contando algo de sí mismo que tenga relación con lo anterior o que sea diametralmente opuesto. Mientras ocurre esto, el docente, con ayuda del alumnado, irá apuntando en la pizarra las características que más se repitan, intentando agrupar y categorizar las respuestas. El mapa conceptual resultante se copiará por todo el alumnado y se incluirá en el portafolio.</p> <p>La tercera parte de la tarea consistirá en reflexionar sobre el mapa conceptual y responder de manera colectiva a una serie de preguntas que realizará el docente. Para realizar las preguntas, el docente se adaptará a lo que ha surgido en el aula teniendo en cuenta los temas que serán tratados en la propuesta didáctica, abriendo interrogantes para las siguientes sesiones. Tanto las preguntas como las respuestas serán incluidas en el portafolio para que quede registro de las reflexiones surgidas en esas sesiones, por si fuera pertinente volver sobre ellas en algún otro momento.</p>		
<b>2. ¿Soy solo esto?</b>	<b>Tipo: ejercicio</b>	<b>Sesiones: 1</b>
<p>Presentando el docente una ficha con los diferentes biotipos y los rasgos de personalidad asociados a estos, el ejercicio consiste en que cada alumno y alumna identifique el suyo y reflexione sobre la idoneidad de la descripción que ahí se indica y si concuerda con su personalidad. Los resultados serán comentados en gran grupo. Este ejercicio nos servirá para explicar el concepto de personalidad, así como todos sus componentes y las teorías existentes para empezar a diferenciarlo del concepto de identidad.</p>		
<b>3. ¿Cómo me ven los demás?</b>	<b>Tipo: ejercicio</b>	<b>Sesiones: 1</b>
<p>Este ejercicio se realizará en parejas y consta de tres preguntas. Se trata de que cada miembro de la pareja describa al otro en sus palabras, en primer lugar; en segundo lugar, que comparen lo que el otro dice de él, frente a lo que él escribió sobre sí mismo y, por último, en tercer lugar, de reflexionar sobre a qué le dan más importancia, si a su mirada o a la mirada del otro. El trabajo resultante se dejará por escrito para incluirlo en el portafolio y las aportaciones de la pareja se discutirán después en gran grupo. Este ejercicio nos vale para introducir y explicar en el diálogo posterior en gran grupo los conceptos de autoconcepto, autoimagen y autoestima.</p>		
<b>4. Rosa y azul</b>	<b>Tipo: actividad</b>	<b>Sesiones: 1</b>
<p>Esta actividad gira en torno al análisis de los estereotipos de género y su construcción a lo largo de la historia. Se proponen una serie de imágenes para que, a través de la moda y la publicidad de diferentes épocas, el alumnado reconozca cuáles son los atributos de lo masculino y de lo femenino en cada época, comparando entre sí los patrones comunes o lo</p>		

que ha ido cambiando. Con ello introduciremos conceptos como cultura, convención, estereotipo, sexo y género. Esta primera parte de la actividad se realizará en gran grupo. La segunda parte de la actividad consistirá en que el alumnado piense en parejas, en artistas, cantantes, personajes de ficción, etc. que hayan desafiado los estereotipos de género de su época a lo largo de la historia, justificando su respuesta y tratando de utilizar los conceptos aprendidos. Su reflexión será incorporada al portafolio.

<b>5. Trabajar y cuidar</b>	<b>Tipo: actividad</b>	<b>Sesiones: 1</b>
-----------------------------	------------------------	--------------------

Esta actividad consiste en el análisis de un fragmento de *La Mujer Rota* de Simone de Beauvoir (2001) que nos sirva para ejemplificar los roles de género imperantes en nuestra sociedad. La lectura del fragmento se hará de manera grupal, para resolver todas las dudas que puedan existir. Después, se reflexionará en parejas sobre el mismo y se contestarán a las preguntas propuestas por el docente, incorporándolas al portafolio. Finalmente, en gran grupo se comentarán las aportaciones de las parejas. Esto nos servirá para reflexionar sobre la dimensión cultural y natural del ser humano, sobre la socialización y los roles que han ocupado los hombres y las mujeres dentro de este proceso y sobre la idoneidad o no de que existan tales roles en la actualidad. La actividad nos servirá para introducir conceptos como patriarcado o machismo.

<b>6. Derecho a ser</b>	<b>Tipo: actividad</b>	<b>Sesiones: 1</b>
-------------------------	------------------------	--------------------

Para realizar esta actividad se le mostrará al alumnado un vídeo de YouTube sobre la identidad de género desde la perspectiva de las personas trans. <https://www.youtube.com/watch?v=k3AxvjR3Er4> En este se comentan todas las trabas a las que se tienen que enfrentar en el día a día para que les reconozcan su identidad. A partir de él se realizarán una serie de preguntas para descubrir las ideas previas del alumnado sobre este tema y aclarar conceptos diferenciando identidad sexual de orientación sexual. Teniendo también en cuenta lo visto se le pedirá al alumnado que piense en qué situaciones cambiarían de su vida cotidiana si su realidad cambiara por la de una persona trans. Si hubiera una persona abiertamente trans en el grupo se le pediría realizar el ejercicio a la inversa: pensar en qué situaciones cambiarían si fuera una persona cis. Aunque el debate surja en el aula, las reflexiones se anotarán y se incorporará al portafolio. Con esta actividad reflexionaremos acerca de los estereotipos y prejuicios.

<b>7. Orgullo</b>	<b>Tipo: actividad</b>	<b>Sesiones: 1</b>
-------------------	------------------------	--------------------

La actividad consistirá en ver un vídeo de una agresión homófoba: <https://www.youtube.com/watch?v=m2ZL6kvYA3I>. Para que la visualización sea guiada, el docente preparará una ficha con elementos en los que se tienen que fijar y apuntar para comentar después en gran grupo. La segunda parte de la actividad consistirá en una reflexión acerca de los privilegios que ostentan las personas heterosexuales frente a las LGTBIQ+. De lo que se trata es de pensar en situaciones cotidianas que una persona heterosexual puede hacer sin que sean cuestionadas por la sociedad y que se verían de otro modo si las hiciera una persona LGTBIQ+. Se elaborará un listado de estas situaciones por parejas y se incorporará al portafolio. Las conclusiones se compartirán en gran grupo. Con esta actividad

seguiremos reflexionando acerca de los estereotipos y prejuicios.

<b>8. Perversas asociaciones</b>	<b>Tipo: ejercicio</b>	<b>Sesiones: 1</b>
----------------------------------	------------------------	--------------------

Ejercicio breve que consistirá en ofrecer un listado con diferentes razas, etnias, nacionalidades, etc. y que el alumnado tenga que pensar en los tópicos, tanto positivos como negativos existentes sobre cada una de ellas. Para que el ejercicio llegue a buen puerto deberemos aclarar que, aunque uno no tenga necesariamente una opinión negativa, sí que puede conocer aquello que se suele comentar. Con ello seguiremos reflexionaremos acerca de los estereotipos y prejuicios, pero, en este caso, aplicados al ámbito de la raza, etnias y nacionalidades.

<b>9. Blanco y negro</b>	<b>Tipo: actividad</b>	<b>Sesiones: 1</b>
--------------------------	------------------------	--------------------

Actividad que complementará el ejercicio 8 y que consistirá en presentarles ejemplos concretos, extraídos de obras culturales y publicidad, que dan cuenta de cómo se representa a las personas negras en ellas. Para realizar la actividad se le entregará al alumnado una ficha con pautas para la observación de las imágenes y escenas presentadas y una serie de preguntas que el alumnado responderá por parejas y que serán incorporadas al portafolio.

<b>10. Chonis y Cayetanós</b>	<b>Tipo: actividad</b>	<b>Sesiones: 1</b>
-------------------------------	------------------------	--------------------

La actividad se basa en leer un fragmento de texto de la obra *Chavs* de Owen Jones (2012) sobre los estereotipos clasistas y la diferente percepción y tratamiento de ciertas noticias en los medios de comunicación dependiendo del poder adquisitivo del involucrado. Con ello reflexionaremos sobre el clasismo, el estatus y los roles que desempeñan los individuos dentro de las sociedades occidentales. Para profundizar en el tema, se propondrán una serie de preguntas para ser contestadas en parejas que serán incorporadas al portafolio.

<b>11. ¿Quiénes son los normales?</b>	<b>Tipo: actividad</b>	<b>Sesiones: 1</b>
---------------------------------------	------------------------	--------------------

La actividad consiste en leer en gran grupo unos fragmentos del relato “Apenas unos milímetros” de Sara Mesa (2020) para después reflexionar sobre ellos con la pregunta ¿quiénes son los “normales”? como telón de fondo. Una vez que abrimos este debate, se plantean una serie de preguntas que serán resueltas por parejas y se incorporarán al portafolio. Con esta actividad indagamos en la diferencia de capacidades, en los prejuicios y en la construcción de la normalidad desde unos estándares que no dan cuenta de la diversidad inherente al ser humano

<b>12. ¿Qué sentiremos al ser libres?</b>	<b>Tipo: tarea</b>	<b>Sesiones: 9</b>
---	--------------------	--------------------

Esta tarea se realizará por grupos de cuatro personas. El trabajo se realizará dentro del aula y se reorganizará el espacio para su adecuada ejecución. El docente propondrá los temas sobre los que habrá que investigar y coordinará el trabajo de cada grupo, pero la elección del tema se realizará de manera autónoma. Se trata de que, investigando sobre la historia de los movimientos emancipatorios como el feminismo, los movimientos obreros, el antirracismo, el movimiento LGTBIQ+ y el anticapacitismo, los grupos creen su sociedad ideal e imaginen cómo se sentirían las personas que habitaran en ellas. Cada grupo expondrá su trabajo en el aula delante de sus compañeros y compañeras. Cuando hayan terminado las exposiciones, se propondrá un gran debate en el que se comenten las demandas y deseos para la sociedad



ideal de cada grupo, comparando en qué han coincidido y en qué han discrepado para, después, configurar la sociedad ideal del grupo general. El trabajo resultante se incorporará al portafolio.

### **6.8. Recursos y materiales**

- GUÍA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ALUMNADO: resumen de la propuesta que le será entregado al alumnado en la sesión inicial con el fin de que este sepa qué se espera de él en todo momento, facilitando la transparencia. Se estructura en torno a estos puntos: contenidos; metodología a seguir; objetivos para el alumnado; normas para el buen funcionamiento del trabajo en el aula; cronograma con los ejercicios, actividades y tareas propuestas; materiales necesarios; y, por último, criterios y estrategias para la evaluación
- GLOSARIO COLABORATIVO: documento que se entregará al alumnado en la primera sesión. Consta de una pequeña definición “provisional” de cada término que será abordado en las diferentes sesiones y de un espacio en blanco debajo de cada definición para añadir aportaciones o ejemplos, redefinir en propias palabras cada término, incorporar conceptos afines, etc.
- FICHAS DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO: documentos de trabajo para el alumnado con los ejercicios, actividades y tareas propuestos. Se entregarán en mano, pero también serán colgadas en la plataforma Google Classroom como apoyo.
- PORTAFOLIO DEL ALUMNADO: documento de trabajo personal del alumnado. Puede ser un cuaderno o folios sueltos que luego se agrupan y archivan. Lo importante es que esté completo. Se preferirá el formato físico a online, aunque podrá contemplarse la excepcionalidad de que determinados alumnos o alumnas lo hagan online si esta forma les resulta más conveniente. En ningún caso se impondrá que el portafolio sea exclusivamente online para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.
- CUADERNO DEL PROFESOR O PROFESORA: instrumento de trabajo del docente imprescindible para ir tomando notas sobre la actitud y el trabajo de clase del alumnado. Constará de un listado con el nombre y apellidos de cada alumno y alumna y los ítems a evaluar en cada sesión.
- ORDENADOR Y PROYECTOR: recursos imprescindibles en el aula para realizar las actividades en las que proyectamos el material audiovisual que será analizado por el alumnado. Si el centro no dispone de ello, el docente deberá

decidir si realiza sus clases en el aula de informática o si proporciona estos recursos de manera alternativa.

- ACCESO A INTERNET: recurso imprescindible para realizar las actividades en las que proyectamos el material audiovisual ubicado en la red. Si el centro no dispone de ello en las aulas, el docente deberá decidir si realiza sus clases en el aula de informática o si proporciona estos recursos de manera alternativa.
- DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS PERSONALES O AULA DE INFORMÁTICA: recurso del que deberá disponer el alumnado para realizar algunas actividades dentro del aula. Dependiendo de los recursos del centro, estos pueden ser tabletas personales o recurrir al aula de informática cuando sea necesario.
- PIZARRA Y TIZA O ROTULADORES: recurso imprescindible para que tanto el docente como el alumnado realice esquemas o representaciones que puedan complementar las explicaciones realizadas.
- GOOGLE CLASSROOM: plataforma online que servirá para subir todos los materiales que serán empleados en la propuesta didáctica. Se entenderá como un apoyo para el docente y no tanto como la primera vía de comunicación con el alumnado.

## **6.9. Evaluación: criterios y estrategias**

### **6.9.1. Evaluación del alumnado**

La evaluación que proponemos, de acuerdo con lo establecido en el artículo 13 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, es continua, formativa e integradora. Para los criterios, hemos adaptado los que aparecen en el Decreto e incorporado otros, resultando el siguiente cuadro:

Cuadro 8	Nuestros criterios de evaluación son...
1	Comprender la profundidad de la pregunta ¿quién soy?, conociendo algunas respuestas dadas desde la psicología y la filosofía, reflexionando y valorando la importancia de conocerse a uno mismo y expresándolo por escrito.
2	Respetar las normas acordadas para la cooperación en el aula.
3	Mostrar una actitud positiva ante las aportaciones de los compañeros y compañeras, expresándoles el valor de sus contribuciones.
4	Expresar las ideas de manera clara, ordenada y respetuosa, ya sea de

manera escrita u oral.

- 5** Incorporar al discurso los conceptos aprendidos con el fin de expresar las ideas con mayor precisión.
- 6** Conocer y diferenciar los conceptos personalidad e identidad; naturaleza y cultura; individuo y sociedad.
- 7** Identificar los elementos que influyen en la construcción de la identidad personal, tales como: género, orientación sexual, clase, raza y capacidad.
- 8** Tomar conciencia del papel que como individuo puede desarrollar en la sociedad para lograr la igualdad y la justicia social.

En lo referente a los procedimientos e instrumentos de evaluación, como también nos indica el Decreto, destacamos la variedad y la adecuación a las características del alumnado, así como la autoevaluación del propio alumnado, siendo nuestros principales instrumentos el seguimiento individualizado, la observación directa y sistemática, el portafolio y las rúbricas, siendo estos dos últimos instrumentos muy pertinentes en el contexto de la educación inclusiva (Vega Díaz y Oña Cots, 2019). Por ello, para esta propuesta didáctica optamos por una evaluación compartida entre el docente y el alumnado. Habrá una evaluación del docente y una autoevaluación del alumnado. La evaluación tendrá dos objetos: el portafolio del alumnado y la actitud y el trabajo en el aula. La calificación se establecerá de acuerdo con unas rúbricas de elaboración propia que figuran en los anexos, concretamente en el punto 7 de la Guía para el alumnado. Para evaluar la actitud y el trabajo de clase, el docente tomará nota mediante observación directa a través de un cuaderno sistematizado. Para realizar su autoevaluación, al alumnado se le proporcionarán las rúbricas que utiliza el docente para que todos sigan los mismos criterios.

Cuadro 9	Nuestras estrategias de evaluación son...	
<b>Docente</b>	Portafolio	75%
	Actitud y trabajo en el aula	10%
<b>Alumnado</b>	Autoevaluación	15%

### 6.9.2. Evaluación de la práctica docente

A continuación, en el siguiente cuadro, presentamos los indicadores que nos ayudarán a evaluar nuestra práctica docente. De este modo, respondemos a la demanda que precisa entender la evaluación de manera formativa, esto es, siendo útil, enriquecedora y puesta al servicio de la mejora del conjunto del proceso educativo:

Cuadro 10 Orientaciones para la evaluación de la práctica docente		
CONTENIDOS DE ENSEÑANZA	<b>Tipos de contenidos</b>	¿Están ligados a las vivencias del alumnado o son de carácter teórico-abstracto? ¿Son explícitos o el resultado del trabajo de enseñanza/aprendizaje?
	<b>Criterios de selección</b>	¿Atienden principalmente a su relevancia científica o a su relevancia social? ¿Son próximos a la realidad del alumnado?
	<b>Criterios de organización</b>	¿Siguen la organización tradicional de la Filosofía o están problematizados en torno a una idea clara?
	<b>Metodología didáctica</b>	¿El uso de metodología biográfico-narrativa consigue que el alumnado participe activamente, conecte los contenidos curriculares con sus vivencias, despierte su interés...?
MODELO DIDÁCTICO	<b>Tipología de las actividades de enseñanza/aprendizaje</b>	¿Las actividades propuestas estimulan o excluyen la divergencia? ¿Están demasiado cerradas o dan pie a la reflexión y problematización del conocimiento?
	<b>Secuenciación de actividades</b>	¿La secuenciación propuesta sigue una narrativa clara? ¿Dicha narrativa es adecuada?
	<b>Materiales y recursos didácticos</b>	¿Los materiales estaban trabajados? ¿Se han utilizado recursos variados? ¿Qué materiales predominan? ¿Se hace un buen uso de las TICs? ¿Eran accesibles a todo el alumnado?
	<b>Rol docente</b>	¿Se entiende la tarea docente desde el acompañamiento y no como profesor “magistral”? ¿La relación con el alumnado es horizontal? ¿Se promueve la estimulación de la curiosidad e indagación personal del alumnado?
DESEMPEÑO DOCENTE	<b>Capacidad didáctica</b>	¿Las clases están bien preparadas? ¿Las explicaciones son claras y accesibles a todo el alumnado? ¿Se comunica de forma clara la intención educativa de cada actividad?
	<b>Clima de trabajo</b>	¿Se fomenta un buen clima del aula que facilite el ejercicio de enseñanza y aprendizaje? ¿Se fomenta la participación de todo el alumnado? ¿Las críticas son recibidas de manera positiva?
	<b>Criterios</b>	¿Están adecuados a la legislación? ¿Existe un equilibrio ente la evaluación competencial, de actitudes/valores con los contenidos académicos?
	<b>Estrategias</b>	¿Las actividades propuestas para la evaluación tienen en cuenta las diferencias de todo el alumnado? ¿Los instrumentos de evaluación conjugan el desarrollo competencial, de actitudes/valores con el desarrollo curricular?
EVALUACIÓN	<b>Carácter de la evaluación</b>	¿La evaluación es transparente? ¿La evaluación es formativa o sumativa?

## 6.10. Cronograma de la propuesta didáctica

Cuadro 11 Cronograma de la propuesta didáctica			
SECUENCIACIÓN	Primer bimestre		
	1ª semana lectiva	<b>Sesión inicial</b> Presentación de la propuesta didáctica	<b>Sesión 1</b> Tarea 1 ¿Quién soy yo?  <b>Sesión 2</b> Tarea 1 ¿Quién soy yo?
	2ª semana lectiva	<b>Sesión 3</b> Ejercicio 2 ¿Soy solo esto?	<b>Sesión 4</b> Ejercicio 3 ¿Cómo me ven los demás?  <b>Sesión 5</b> Actividad 4 Rosa y azul
	3ª semana lectiva	<b>Sesión 6</b> Actividad 5 Trabajar y cuidar	<b>Sesión 7</b> Actividad 6 Derecho a ser  <b>Sesión 8</b> Actividad 7 Orgullo
	4ª semana lectiva	<b>Sesión 9</b> Ejercicio 8 Perversas asociaciones Actividad 9 Blanco y negro	<b>Sesión 10</b> Actividad 10 Chonis y Cayetanos  <b>Sesión 11</b> Actividad 11 ¿Quiénes son los normales?
	5ª semana lectiva	<b>Sesión 12</b> Tarea 12 ¿Qué sentiremos al ser libres?	<b>Sesión 13</b> Tarea 12 ¿Qué sentiremos al ser libres?  <b>Sesión 14</b> Tarea 12 ¿Qué sentiremos al ser libres?
	6ª semana lectiva	<b>Sesión 15</b> Tarea 12 ¿Qué sentiremos al ser libres?	<b>Sesión 16</b> Tarea 12 ¿Qué sentiremos al ser libres?  <b>Sesión 17</b> Tarea 12 ¿Qué sentiremos al ser libres?
	7ª semana lectiva	<b>Sesión 18</b> Tarea 12 ¿Qué sentiremos al ser libres?	<b>Sesión 19</b> Tarea 12 ¿Qué sentiremos al ser libres?  <b>Sesión 20</b> Tarea 12 ¿Qué sentiremos al ser libres?
	2 semanas después	EVALUACIÓN	

## 7. Conclusiones

La principal pregunta que rondaba nuestra mente cuando comenzamos este Trabajo de Fin de Máster y, en el fondo, el principal motivo por el que decidimos investigar sobre el tema, tenía que ver con la necesidad de saber cómo actuar ante la diferencia en las aulas. Tenía que ver con la necesidad de conocer cuál sería la mejor manera de comprometerse con la inclusión, pero desde una pedagogía que respetara las diferencias del alumnado y que los dejara existir en sus términos; una pedagogía que permaneciera atenta a lo que sucedía en el aula, permitiéndole al alumnado expresarse desde sí mismo y no desde la carga teórica que tan a menudo los docentes proyectan sobre ellos y ellas. Esta

necesidad partía de una doble carencia. En primer lugar, intelectual, pues, antes de comenzar este TFM, no estábamos familiarizados con la filosofía de la inclusión ni mucho menos con las teorías pedagógicas aquí expuestas y era necesario llenar ese vacío para poder afrontar una realidad inmediata desde el conocimiento; la segunda, pragmática, si nuestro futuro iba a estar ligado a la docencia, no bastaba con conocer sino también con llevar estos principios a la práctica, además, desde una disciplina muy concreta, la nuestra, la Filosofía.

Desde la carencia, desde la necesidad y con afán de conocer para poder ser aplicado en un futuro, nace toda la indagación teórica aquí desarrollada. Se prendió la chispa de la curiosidad y nos aventuramos a explorar cuál era la génesis de la educación inclusiva, cuáles eran sus preceptos básicos. También nos adentramos en sus contradicciones, en los problemas que comportaba la palabra diversidad y en la perversidad asociada a que solo pareciera referirse a un determinado tipo de alumnado. También vimos la responsabilidad de las instituciones, de las políticas, prácticas y cultura del centro educativo. Es ahí donde descubrimos la pedagogía de la singularidad como alternativa a la pedagogía de la normalización, con José Contreras Domingo como nuestro principal referente. No escondemos que fue uno de sus textos —*Educar la mirada... y el oído* (2002)— el que nos hizo preguntarnos cómo aplicaríamos aquello que ahí se desarrollaba en el seno de una clase de Filosofía. A partir de ese momento empezamos a investigar sobre la educación basada en la experiencia, sobre la importancia de la experiencia en la educación, de hacer partícipe al alumnado de su propio proceso de aprendizaje incorporando, así, lo más valioso que ostentan. De este modo, encontramos el abordaje metodológico que convenía a nuestros intereses, los relatos de experiencia y el enfoque biográfico-narrativo, tan implementados y normalizados en la investigación educativa y tan poco explorados en la práctica docente.

Una vez extraídas nuestras propias conclusiones acerca de los relatos de experiencia aplicados al ámbito de la docencia, con los beneficios que podrían reportar en la tarea de la inclusión, como, por ejemplo, el aumento de la participación, el darle sentido auténtico al aprendizaje, el conocerse y reconocer a los compañeros y compañeras, etc., concretamos nuestras ideas en la propuesta didáctica aquí desarrollada. Se trataba de implementar de manera

lógica y coherente la metodología biográfico-narrativa en una propuesta más amplia. La dificultad residía en que no contábamos con ejemplos prácticos de otras experiencias educativas similares. Tan solo habíamos hallado lo que podríamos denominar un “prototipo” de experiencia afín al resultado que buscábamos, pero se enmarcaba en la etapa de la Educación Infantil y nosotros queríamos ubicarla en la Educación Secundaria Obligatoria y para la asignatura de Filosofía. La falta de referentes hizo que la tarea de la trasposición de la teoría a la práctica fuera mucho más dificultosa, aunque, a su vez, añadía un compromiso ético al trabajo: debíamos realizar aquello que nosotros no habíamos encontrado, pues creíamos con firmeza en la necesidad de que estos proyectos pedagógicos se llevaran a cabo en el ámbito de la Filosofía.

De este impulso surgió nuestra propuesta didáctica *¿Quién soy yo? Viaje a través de la experiencia para conocernos a nosotros mismos (y a los demás)*, desarrollada en torno a diez puntos entre los que incluimos su justificación y contextualización en la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria y en la asignatura de Filosofía de 4º; los objetivos marcados; los contenidos a desarrollar y las partes en las que queda dividida la propuesta; las competencias clave; la metodología empleada; las actividades de enseñanza y aprendizaje; los recursos y materiales necesarios; los criterios y estrategias de evaluación y, finalmente un cronograma o secuenciación de la propuesta. Es en esta parte del trabajo donde nuestras teorías aterrizaron y se concretaron en cuestiones relativas a qué enseñar —el tema de la construcción de la identidad personal—; cómo enseñarlo —partiendo de los relatos de experiencia del alumnado y en sesiones eminentemente dialógicas—; a través de qué actividades lo enseñamos —utilizando fenómenos culturales y noticias de actualidad para conectar los contenidos con el mundo más próximo del alumnado—; con qué enseñamos —con recursos al alcance de todos y todas— y para qué enseñamos —para formar *personas*—, además de otras preguntas de índole más prosaico como: ¿deberíamos aplicar algunas normas para guiar la convivencia en el aula?, ¿cómo fomentamos y garantizamos la participación en gran grupo?, ¿qué estrategias de evaluación serán las más adecuadas para medir el progreso personal de cada alumno? Una propuesta que nos obligaba a permanecer tensión, pues, si deseábamos ser coherentes con lo que defendíamos, no

podíamos pretender controlarlo todo; había que encontrar un equilibrio entre presentar una propuesta coherente y sistematizada, pero que dejara margen a la espontaneidad de lo cotidiano para no traicionar nuestra principal máxima: dejar que el alumnado se expresara desde sí mismo; hacerle el verdadero protagonista de la propuesta. Esto se tradujo en tener clara la metodología con la que abordaríamos las sesiones y el rol que debía desempeñar el docente, más que la secuenciación estricta de todas las actividades de enseñanza y aprendizaje, de todas las preguntas, de todos los contenidos, etc. Era preciso partir de unos mínimos, pero guionizar cada sesión y que el docente tuviera tanto peso en ese sentido hubiera sido incoherente con lo que defendíamos y con el tipo de pedagogía por el que abogábamos.

A modo de conclusión final, nos gustaría que esta propuesta se entendiera, por un lado, como nuestro esfuerzo por hacer más inclusivas las clases de Filosofía, desde nuestro pequeño campo de actuación, y, por otro lado, como un mensaje en una botella, algo que, tal vez, algún día, ayude a otros compañeros a atreverse a incorporar el preciado enfoque biográfico-narrativo en sus clases, permaneciendo atento a lo que su alumnado quiera contarle, poniéndolo en valor dentro de su práctica docente.



## 8. Bibliografía

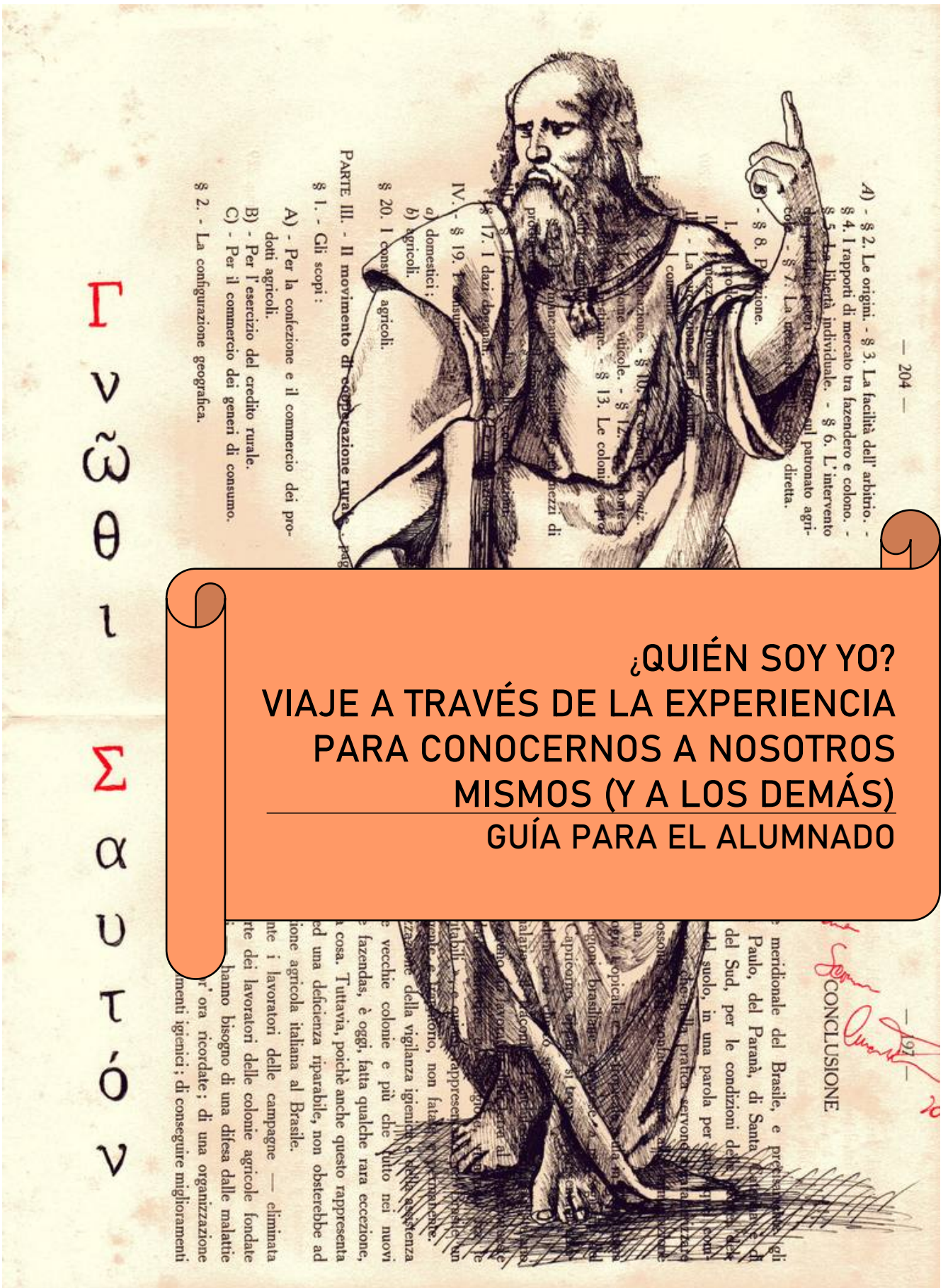
- Anguita, M. (2012). Cajas de vida: paisajes que nos narran. *Cuadernos de Pedagogía*(422), 34-38.
- Arendt, H. (2005). ¿Qué nos queda? Nos queda la lengua materna. En H. Arendt, *Ensayos de comprensión, 1930-1954* (págs. 17-40). Madrid: Caparrós.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.
- Asamblea General de la ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- Beauvoir de, S. (2001). *La mujer rota*. Barcelona: Edhasa.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2012). El derecho a la educación. *Cuadernos de pedagogía*(425), 1-4.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Bugarín Lago, M., (1999). *Filosofía*. León: Everest.
- Caballero, Z. (2010). Experiencias de la infancia en situaciones difíciles: interpretación y escritura en la frontera escolar. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara (coomps.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. 175-187). Madrid: Morata.
- Calderón, I. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*(461), 50-54.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Colectivo Cinética (s/f). *Una propuesta de normas para organizar la cooperación*. Recuperado de: <https://www.colectivocinetica.es/media/Una-propuesta-de-12-normas-para-organizar-la-cooperacion.pdf> [Última consulta 01-09-2021]
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*(311), 61-65.

- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 14-30.
- Contreras, J. (s/f). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en la relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad? Recuperado de: <https://studylib.es/doc/565457/jose-contreras-domingo-%E2%80%93-percibir-la-singularidad> [Última consulta: 01-09-2021]
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la educación educativa. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. 21-86). Madrid: Morata.
- Cortina Orts, A., Martínez Navarro, E., Smilg Vidal, N. (2016). *Filosofía*. Madrid: Santillana.
- Cortina Orts, A., Domené Martínez, B., García Marzá, D., Martínez Navarro, E., Muñoz Ferriol, A., Smilg Vidal, N. (2015). *Filosofía*. Madrid: Santillana.
- Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, BOC extraordinario núm. 39 (2015).
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Delory-Momberger, C. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes*, 1(3), 6-15.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 50-53.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Echeita, G., & Vergudo, M. Á. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1).
- Escudero, J. ..., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85-105.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (1999). La escuela como organización: agregado,

- estructura y sistema. *Revista de Educación*(320), 255-267.
- Fernández Liria, C., Alegre Zahonero, L., Fernández Rubiño, E., Iraberri Pérez, D., Moreno Balaguer, R., Salazar-Alonso Revuelta, C., Serrano García, C., Serra Sánchez, C., Villa Pacheco, B. (2011). *Filosofía y Ciudadanía*. Madrid: Akal.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gil de la Serna, M., & Escaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En C. Coll Salvador (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (págs. 134-154). Barcelona: Graó.
- González Plaza, E. (2015). *Formación de la Identidad y tribus urbanas en la juventud: una propuesta práctica a través del movimiento Punk*. (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/6907>
- Haya, I., & Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normalidad educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Jones, O. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitan Swing.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Lascurain Gómez, C. (2014). *Adolescentes y moda: construyendo identidades. Propuesta didáctica*. (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/5475>
- Manjón Rodríguez, Á.-N. (2012). *Proyecto de investigación social "Construir una sociedad"* (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/1688>
- Mesa, S. (2020). Apenas unos milímetros. En S. Mesa, *Mala Letra* (págs. 15-24). Barcelona: Anagrama.
- Moreno Hernández, A. (2010). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo. En C. Coll Salvador (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (págs. 11-24). Barcelona: Graó.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista*

- de Educación*(327), 11-30.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de innovación educativa*(190), 35-37.
- Pujolàs, P. (2005). El cómo, el por qué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*(345), 51-54.
- Rascón, M. T., & Calderón, I. (2019). Desafíos de la educación inclusiva en la educación secundaria. *Aula de Secundaria*(33), 12-17.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, BOE núm. 3 (2015).
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora - Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Sánchez Usanos, D. (2017). *A tres versos del final: filosofía y literatura*. Madrid: Siglo XXI
- Sánchez Sandoval, Y., Navarro Guzmán, J. I., Aguilar Villagrán, M., & Martín Bravo, C. (2011). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En C. Martín Bravo, & J. Navarro Guzmán (coords.), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (págs. 9-11). Madrid: Pirámide.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 6(2), 157-171.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Vega Díaz, C., & Oña Cots, J. M. (2019). Recursos e ideas para desarrollar la educación inclusiva. *Aula de Secundaria*(33), 23-25.
- Ventura, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara (coords.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. 225-240). Madrid: Morata.
- Vygotski, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Austral.

Vygotski, L. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.  
Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.



# ¿QUIÉN SOY YO? VIAJE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA PARA CONOCERNOS A NOSOTROS MISMOS (Y A LOS DEMÁS) GUÍA PARA EL ALUMNADO

## 1. ¿Qué voy a aprender? (Contenidos)

Parte	Contenidos
<b>PARTE I:</b> <b>¿Quién soy yo?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Quién soy? La personalidad <ul style="list-style-type: none"> <li>- La personalidad y su desarrollo</li> <li>- Teorías de la personalidad</li> <li>- Biología y personalidad</li> <li>- Cultura y personalidad</li> </ul> </li> </ul>
<b>PARTE II:</b> <b>¿Puedo ser quien quiero ser?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La dimensión social <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los otros: la intersubjetividad</li> <li>- El origen de la sociedad</li> <li>- Sociedad, cultura y civilización</li> </ul> </li> <li>– La socialización <ul style="list-style-type: none"> <li>- El proceso de socialización</li> <li>- Personalidad y socialización</li> </ul> </li> <li>– Identidad y género</li> <li>– Identidad y orientación sexual</li> <li>– Identidad y raza</li> <li>– Identidad y clase</li> <li>– Identidad y capacidad</li> </ul>
<b>PARTE III:</b> <b>¿Podremos ser quienes queramos ser?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identidad y libertad <ul style="list-style-type: none"> <li>- Feminismo</li> <li>- Movimiento LGTBQ+</li> <li>- Antirracismo</li> <li>- Movimiento obrero</li> <li>- Anticapacitismo</li> </ul> </li> </ul>

## 2. ¿Cómo voy a aprender (Metodología) y qué tengo que hacer (Actividades)?

No seguiremos un método de enseñanza-aprendizaje tradicional en el que la profesora transmite una serie de conocimientos (rol activo) y el alumnado los recibe, los memoriza y los recita en un examen o trabajo (rol pasivo). En nuestro caso, para poder

enseñar, la profesora necesita que el alumnado se implique en su proceso de aprendizaje (pasar de rol pasivo a activo) proporcionando el material más valioso: su *experiencia*. Con ello, tratamos de conseguir dos cosas: en primer lugar, que el alumnado dé sentido y ordene su experiencia; en segundo lugar, que lo aprendido ayude al alumnado a comprender tanto el mundo como a sí mismos. Para el buen desarrollo de la propuesta, es muy importante que todos se comprometan con estos nuevos roles. ¿Cuáles son? El alumnado asumirá el papel de “explorador”, mientras que la profesora ejercerá de guía, moderadora o animadora, cuya misión es ayudar al alumnado a que la expedición llegue a buen puerto.

Ahora bien, ¿qué significa eso de “partir de la experiencia”? Para poder arrancar nuestro proyecto, necesitamos el combustible adecuado. En este caso, dicho combustible serán una serie de redacciones que cada alumno debe elaborar de manera individual. Llamaremos a esto Tarea 1: ¿Quién soy yo? (El profesor o profesora os entregará una ficha con la tarea)

**¿En qué consiste esta tarea?** Se trata de elaborar una breve redacción (no más de dos páginas; excepcionalmente se admitirá más espacio, pero solo por cuestiones relativas al tamaño de la letra) que responda a la pregunta ¿quién soy yo? Esta redacción es de carácter personal, por lo que no hay un guion a seguir. Si no sabemos cómo empezar, algo que puede ayudarnos es pensar en cómo nos definen los demás, cómo nos consideramos a nosotros mismos (si somos capaces de reconocer nuestras virtudes y defectos), de qué manera alguna vivencia o experiencia nos ha marcado, cuáles son nuestros gustos y pasiones, nuestros valores y creencias... Con todo ello, se trata de contestar a la pregunta que se nos plantea. Lo mencionado son solo ejemplos. Si alguien considera otras cuestiones que no se han tenido en cuenta y le gustaría incluirlas, tiene total libertad. **Cómo ha de ser entregada:** en mano. Lo más importante es que figure el nombre del alumno/a para poder identificar a su creador. **Advertencia:** las redacciones las leerá la profesora o el profesor y, además, serán comentadas en clase. Esto implica dos cosas: la primera, que la presentación y la letra deberán cuidarse; la segunda, que habrá que participar. Cuantas más aportaciones haya, más rico será el ejercicio y más se aprenderá.

Cuando tengamos las creaciones, la forma de proceder en clase será la siguiente: la profesora o profesor invitará a que alguien comparta una característica que identifica como constitutiva de su Yo. Este primer testimonio irá llamando a otros que pueden ser similares o completamente opuestos. La relación entre los diferentes testimonios irá surgiendo de manera espontánea en clase. La profesora irá anotando en la pizarra los conceptos que puedan ayudar al alumnado a ordenar su experiencia, los cuales estarán recogidos en el Glosario colaborativo que será entregado el primer día de clase.

A lo largo de las veinte sesiones de las que disponemos se realizarán más actividades que abrirán nuevos interrogantes y que invitarán a reflexionar sobre lo escrito. El objetivo es que ayuden a comprender cuestiones que, hasta el momento, puede que no hubieran sido tenidas en cuenta por el alumnado, aprendiendo, con ello, nuevos conceptos que nos ayuden a nombrar mejor la realidad en la que vivimos.



Parte	Sesiones	Actividades
Introducción	0	-
I: ¿Quién soy yo?	1-2	1. ¿Quién soy yo?
	3	2. ¿Soy solo esto?
	4	3. ¿Cómo me ven los demás?
II: ¿Puedo ser quien quiero ser?	5	4. Rosa y azul
	6	5. Trabajar y cuidar
	7	6. Derecho a ser
	8	7. Orgullo
	9	8. Perversas asociaciones
		9. Blanco y negro
	10	10. Chonis y Cayetanos
	11	11. ¿Quiénes son los normales?
III: ¿Podremos ser quienes queramos ser?	12-20	12. ¿Qué sentiremos al ser libres?

### 3. Materiales necesarios

A lo largo de las veinte sesiones de las que disponemos el alumnado acudirá a clase con los siguientes materiales: Portafolio y Glosario colaborativo. Además, es muy importante que este documento (Guía de la propuesta didáctica para el alumnado) no se extravía, pues en él se dan las claves para que el alumnado pueda autoevaluarse.

### 4. ¿Qué se espera de mí? (Objetivos)

- 1 Responder a la pregunta ¿Quién soy yo? reflexionando y valorando la importancia de conocerse a uno mismo.
- 2 Respetar las normas acordadas para la cooperación en el aula.
- 3 Apreciar las aportaciones de mis compañeros como elemento imprescindible para mi aprendizaje, ya sea para disentir, como para convenir, comunicándolo positivamente. Ejemplo: que cuando una idea

me haya parecido interesante, lo expresen, reforzando positivamente las intervenciones de mis compañeros.

- 4 Expresar mis ideas de manera clara, ordenada y respetuosa, ya sea de manera escrita u oral.
- 5 Incorporar a mi vocabulario los conceptos que vayan apareciendo en clase con el fin de expresar mis ideas con mayor precisión.
- 6 Conocer y diferenciar los conceptos personalidad e identidad; naturaleza y cultura; individuo y sociedad.
- 7 Identificar los elementos que influyen en la construcción de la identidad personal, tales como: género, orientación sexual, clase, raza y capacidad.
- 8 Tomar conciencia del papel que como individuo puedo desarrollar en la sociedad para lograr la igualdad y la justicia social.
- 9 Conseguir autorregularme y adquirir autonomía evaluando mi propio proceso de aprendizaje.

#### 5. ¿Qué se va a evaluar? (Criterios de evaluación)

- 1 Comprender la profundidad de la pregunta ¿quién soy?, conociendo algunas respuestas dadas desde la psicología y la filosofía, reflexionando y valorando la importancia de conocerse a uno mismo y expresándolo por escrito.
- 2 Respetar las normas acordadas para la cooperación en el aula.
- 3 Mostrar una actitud positiva ante las aportaciones de los compañeros y compañeras, expresándoles el valor de sus contribuciones.
- 4 Expresar las ideas de manera clara, ordenada y respetuosa, ya sea de manera escrita u oral.
- 5 Incorporar al discurso los conceptos aprendidos con el fin de expresar las ideas con mayor precisión.
- 6 Conocer y diferenciar los conceptos personalidad e identidad; naturaleza y cultura; individuo y sociedad.
- 7 Identificar los elementos que influyen en la construcción de la identidad personal, tales como: género, orientación sexual, clase, raza y capacidad.
- 8 Tomar conciencia del papel que como individuo puedo desarrollar en la sociedad para lograr la igualdad y la justicia social.

#### 6. ¿Cómo se me va a evaluar? (Estrategias e instrumentos de evaluación)

Proponemos un sistema de mixto o compartido en el que el peso de toda la evaluación no recaiga solo en el juicio de la profesora, sino también en el del alumnado, con su autoevaluación. Lo que se evaluará será el trabajo del **portafolio (75%)**, la **actitud y el trabajo en el aula (10%)** y la **autoevaluación (15%)**.

## 7. Rúbricas

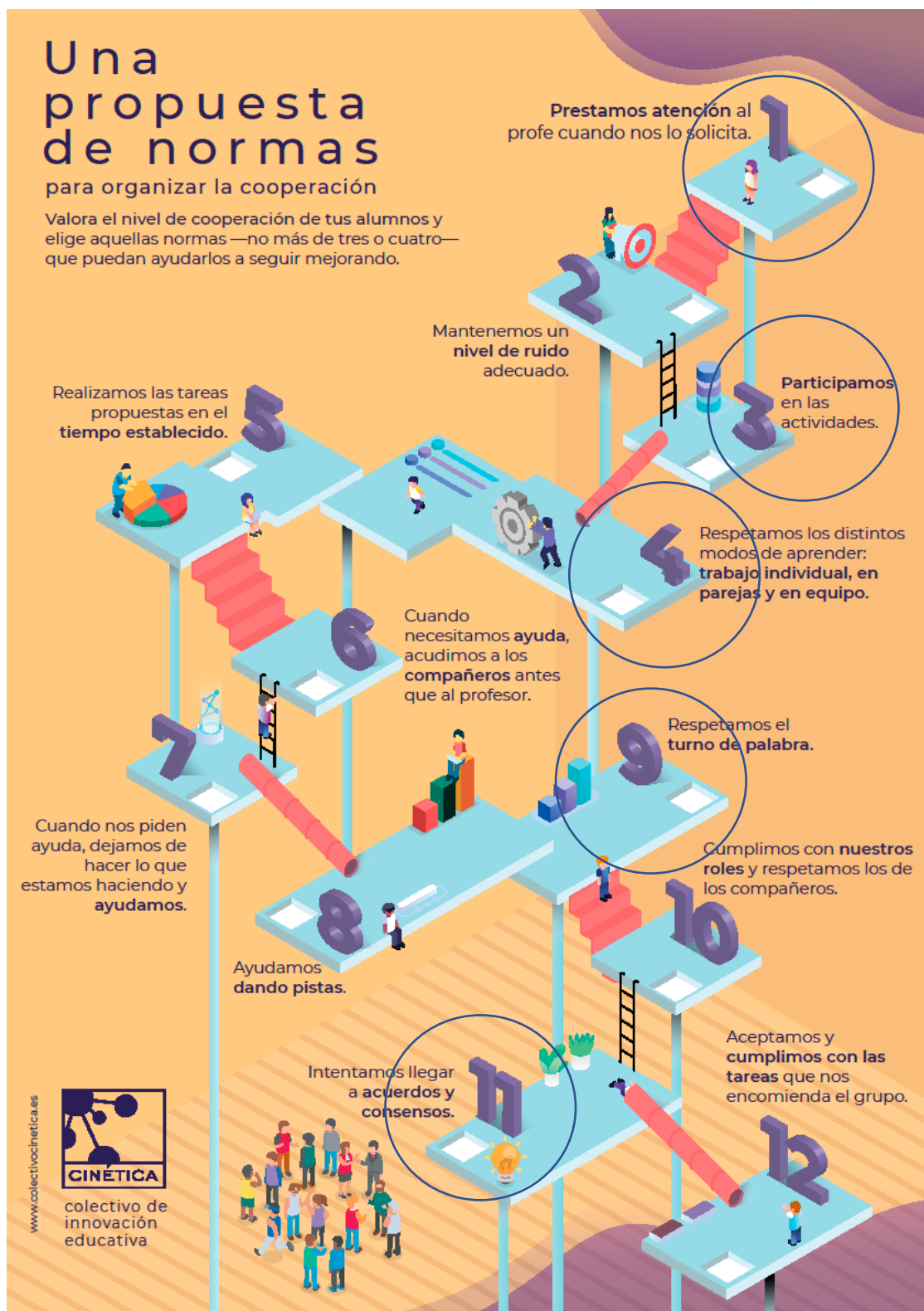
Para facilitar la transparencia, estas son las rúbricas (criterios, guías) con los que el alumnado tendrá que autoevaluarse, idénticas a las utilizadas por la profesora o profesor para evaluar al alumnado:

RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO Y DEL PROFESOR/A					
ASPECTOS A EVALUAR	ESCALA DE VALORACIÓN				TOTAL
	INSUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE	
	(-5)	(5-6)	(7-8)	(9-10)	
EVALUACIÓN DE LA ACTITUD Y EL TRABAJO DE CLASE					
ATENCIÓN	No atiende a las explicaciones de la profesora y sus compañeros.	Permanece poco atento a las explicaciones de la profesora y sus compañeros.	Permanece atento la mayor parte del tiempo a las explicaciones de la profesora y sus compañeros.	Permanece atento durante las explicaciones de la profesora y sus compañeros.	10
PARTICIPACIÓN	Se mantiene al margen y no interviene a pesar de solicitar su participación durante las clases.	Es necesario requerir su participación para realizar aportaciones durante las clases.	A menudo interviene y aporta nuevas ideas durante las clases.	Interviene y aporta ideas de forma constante durante las clases.	10
RESPECTO	No suele respetar el turno de palabra durante las clases.	Le cuesta respetar el turno de palabra durante las clases.	A veces respeta el turno de palabras durante las clases.	Siempre respeta el turno de palabra durante las clases.	10
EXPRESIÓN	Se expresa de manera confusa y no utiliza el vocabulario aprendido.	Se expresa dando rodeos y utilizando poco vocabulario aprendido	Se expresa dando algún rodeo y utilizando casi siempre el vocabulario aprendido.	Se expresa sin dar rodeos y utilizando el vocabulario aprendido.	10

<b>COOPERACIÓN</b>	Rara vez respeta las opiniones ajenas. No se muestra colaborativo para cualquier tarea colaborativa.	A veces impone sus ideas y respeta siempre las opiniones ajenas. No siempre se muestra colaborativo para cualquier tarea colectiva.	No impone sus ideas y respeta casi siempre las opiniones ajenas. A menudo se muestra colaborativo para cualquier tarea colectiva.	No impone sus ideas y respeta siempre las opiniones ajenas. Se muestra colaborativo para cualquier tarea colectiva.	10
<b>EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO</b>					
<b>PRESENTACIÓN</b>	Presentación insuficiente, desordenada, con tachones...	Presentación suficiente, con aspectos bastante mejorables.	Presentación notable, pero con aspectos mejorables leves.	Presentación sobresaliente, con orden, corrección, buena letra, sentido estético.	10
<b>CANTIDAD DE TRABAJO</b>	Menos del 50% de los trabajos presentados.	Entre un 50% y un 60% de los trabajos presentados.	Entre un 70% y 80% de los trabajos presentados.	Entre un 90% y 100% de los trabajos presentados.	10
<b>CLARIDAD EXPOSITIVA</b>	Se expresa dando muchos rodeos y no se percibe esfuerzo alguno por ser entendido.	Se expresa dando rodeos, aunque se percibe cierto esfuerzo por ser entendido.	Se expresa dando algún rodeo, aunque se percibe bastante esfuerzo por ser entendido.	Se expresa sin dar rodeo y se percibe mucho esfuerzo por ser entendido.	10
<b>PROFUNDIDAD EN LA REFLEXIÓN</b>	La redacción es superficial y no hay esfuerzo alguno por profundizar en las cuestiones planteadas.	La redacción es superficial, pero existe algo de esfuerzo por profundizar en las cuestiones planteadas.	La redacción no es superficial, aunque podría haberse profundizado más en las cuestiones planteadas.	La redacción no es superficial y se ha profundizado en las cuestiones planteadas.	10
<b>PUNTUALIDAD Y ENTREGADO EN PLAZOS</b>	No ha entregado el portafolio en la fecha acordada.	-	-	Ha entregado el portafolio en la fecha acordada	10
<b>Puntuación total:</b>					<b>100</b>

## 8. Normas

Para que el trabajo en el aula sea el adecuado seguiremos las normas señaladas con un círculo. Además, añadimos la más importante: **Respetamos a nuestros compañeros y compañeras por igual, sin importar su origen étnico, socioeconómico o cultural; su condición física o sexual y su orientación sexual.**



## TAREA 1

### ¿QUIÉN SOY YO?

*Bien es sabido que, en la entrada del majestuoso Templo de Apolo, en la ciudad griega de Delfos, se hallaba inscrito en oro el siguiente aforismo<sup>1</sup>: «conócete a ti mismo» — que en griego clásico es γνώθι σεαυτόν<sup>2</sup> y, en latín, nosce te ipsum—. Estas palabras eran algo más que una recomendación; constituían una advertencia que iba más allá del valor religioso que podían otorgarle aquellos que peregrinaban hasta Delfos para que el famoso Oráculo les revelara su destino. Dentro del templo, en otra inscripción se leía: «Te advierto, quienquiera que fueres tú, que deseas sondear los arcanos de la naturaleza, que, si no hallas dentro de ti mismo aquello que buscas, tampoco podrás hallarlo fuera. Si tú ignoras las excelencias de tu propia casa, ¿cómo pretendes encontrar otras excelencias? En ti se halla oculto el Tesoro de los Tesoros. Hombre, conócete a ti mismo y conocerás el universo y a los dioses». El conocimiento más elevado al que el ser humano podía aspirar era, pues, el conocimiento de uno mismo. Dentro de la filosofía griega, Platón<sup>3</sup> hizo de esta sentencia el principio fundamental de su filosofía de la educación.*

Y tú, ¿alguna vez te has parado a pensar **quién eres**?

Elabora de manera individual un pequeño escrito —no más de dos páginas— en el que reflexiones precisamente sobre esta cuestión: ¿Quién eres tú? Puedes acompañarlo de imágenes, dibujos, recortes, todo aquello que te ayude a responder a la pregunta. Tu creación es totalmente libre. Lo único que debes respetar es el límite de espacio acordado, cuidar la presentación y la ortografía y entregarlo a parte para que el profesor/a, pueda leerlo, aunque luego esta creación deberá incluirse en tu Portafolio.

Si no sabes cómo empezar, puedes pensar en alguna experiencia que te haya marcado y relatarla; en cómo te definen tus amigos y amigas y si estás de acuerdo con ello o no justificando tu respuesta. Puedes, también buscar referentes de personas con las que te sientas identificado/a. Puedes hablar de tus gustos culturales, de tus aficiones. De lo que se trata es de reflexiones acerca de cómo estos elementos te han influenciado y te han hecho ser quién eres ahora, no basta solo con mencionarlo, hay que profundizar.

Tienes hasta la siguiente clase para entregarlo. Sé generosa/o, comprométete con la tarea y compártela con tus compañeros en clase. Tu experiencia es lo más valioso de todo el proceso que vamos a emprender juntas/os.

---

<sup>1</sup> El aforismo es una sentencia breve que pretende expresar un principio o máxima de manera concisa.

<sup>2</sup> Si lo observas, en la portada de la Guía para el alumnado aparece esta frase en letras griegas: Γνώθι Σεαυτόν

<sup>3</sup> Platón es el filósofo que aparece en la portada de la Guía para el alumnado. La imagen que ves allí se titula *Gnothi Seauton* (2018) y es del artista Francesco Saverio Quatrano. Para realizar su obra, este artista se basó en la famosa pintura de Rafael, *La Escuela de Atenas* (1510-1512), en la que aparecen retratados todos los filósofos griegos.

# GLOSARIO COLABORATIVO<sup>4</sup>

- ❖ Los términos están ordenados alfabéticamente.
- ❖ Dentro de los corchetes aparecen los términos afines o relacionados con el término en negrita.
- ❖ Dentro de la definición del término, aparecen señalados en cursiva aquellos términos que se encuentran también definidos en este glosario.
- ❖ Este glosario está abierto. Si necesitamos cualquier definición, la buscaremos entre todos. Si en clase surge un nuevo concepto, lo añadimos en la parte final de este glosario o en nuestro portafolio.

**Alteridad:** [Identidad; Identidad personal; Yo] Lo distinto a mi Yo. Lo otro. Lo que no es Yo. La alteridad, es decir, la perspectiva y la relación con los otros, es un componente esencial del Yo. La *identidad personal* presupone la alteridad porque el Yo surge gracias a la relación con los demás.

**Animal cultural:** [Animal social; Cultura] Expresión que se utiliza cuando se entiende al ser humano como animal que tiene una *cultura*, además de una *naturaleza*.

**Animal social:** [Animal cultural; Sociedad] Expresión que se utiliza cuando se entiende al ser humano como animal que tiende a la *socialización*.

**Autoconcepto:** [Personalidad; Identidad personal] Imagen que las *personas* tienen de sí mismas (de su aspecto, de sus creencias, de sus expectativas de futuro, de sus relaciones sociales, etc.).

**Autoestima:** [Personalidad; Identidad personal] Valoración que cada uno hace de sus propias características personales. Esta valoración no solo depende de factores subjetivos, sino de las opiniones de los demás y las expectativas sociales y culturales.

**Carácter:** [Personalidad] Características adquiridas a lo largo de la vida. Consiste en un conjunto de hábitos aprendidos de forma más o menos consciente y voluntaria. Puede modificarse con entrenamiento y esfuerzo. Pueden ser calificados moralmente ya que dependen de cada individuo. Ejemplos: ser trabajador, paciente, comprensivo, etc.

**Convención:** [Cultura; Sociedad] Acuerdo momentáneo entre un grupo de individuos o sociedad. Norma o práctica aceptada socialmente por un acuerdo general o por la costumbre.

---

<sup>4</sup> Elaboración propia a partir de los siguientes libros de texto:

Bugarín Lago, M., (1999). *Filosofía*. León: Everest.

Cortina Orts, A., Martínez Navarro, E., Smilg Vidal, N. (2016). *Filosofía*. Madrid: Santillana.

Cortina Orts, A., Domené Martínez, B., García Marzá, D., Martínez Navarro, E., Muñoz Ferriol, A., Smilg Vidal, N. (2015). *Filosofía*. Madrid: Santillana.

Fernández Liria, C., Alegre Zahonero, L., Fernández Rubiño, E., Iraberri Pérez, D., Moreno Balaguer, R., Salazar-Alonso Revuelta, C., Serrano García, C., Serra Sánchez, C., Villa Pacheco, B. (2011). *Filosofía y Ciudadanía*. Madrid: Akal.

**Contracultura:** [Cultura; Sociedad] Subculturas que surgen dentro de la cultura dominante de cada lugar en un determinado momento. Surgen allí donde determinados grupos de personas se rebelan contra el grupo cultural mayoritario y crean un modo de vida alternativo con sus propias maneras de vestir y de comer, su propia música y su propia jerga.

**Cultura:** [Individuo; Naturaleza; Socialización] dimensión adquirida, fruto de la *convención*, del ser humano. La cultura es el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad.

**Discriminación:** [Prejuicio; Sexo; Género; Cultura] Trato diferente y perjudicial que se da a una persona por motivos de raza, *sexo*, *género*, ideas políticas, religión, etc.

**Estatus:** [Individuo; Sociedad; Posición social; Rol] Es el rango o nivel social que acompaña a cada posición social y a cada rol; puede ser un estatus alto, medio o bajo. Cada estatus lleva aparejado cierto grado de prestigio, de ingresos económicos, de poder o influencia social, etc. El estatus varía de unas culturas a otras y, dentro de una misma cultura, de unas épocas a otras.

**Estereotipo:** [Género; Sociedad; Cultura; Persona; Prejuicio] percepción exagerada y con pocos detalles, simplificada, que se tiene sobre una *persona* o grupo de personas que comparten ciertas características, cualidades y habilidades. Regularmente los estereotipos están basados en *prejuicios*.

**Género:** [Sexo] conjunto de características diferenciadas que cada sociedad asigna a hombres y mujeres. Se trata entonces de una construcción social y no de una separación de roles natural e inherente a la condición biológica de los sujetos.

**Identidad personal:** [Identidad] Proceso subjetivo de construcción personal que permite a cada ser humano experimentarse como una unidad a lo largo del tiempo. Gracias a la *identidad*, cada *individuo* se reconoce como “el mismo” que en el pasado hizo tal cosa, pensó de tal manera, sufrió un desengaño o recibió una buena noticia. Por eso se pueden formular afirmaciones como “Yo soy”, “Yo dije”, “Yo elegiré”, etc. La identidad se construye con elementos propios de cada individuo, pero también, con elemento externos, propios del ambiente en el que se mueve cada uno. Por eso es posible referirse a ella como signo de pertenencia, utilizando expresiones como “identidad religiosa”, “identidad política”, “identidad cultural”, etc. Identificarse con un determinado grupo significa afirmar que compartimos con sus integrantes una serie de creencias, orientaciones, valores, normas de comportamiento, etc. Estas identidades pueden cambiar a lo largo de la vida, pero la identidad básica, nuestro yo, permanece constante.

**Identidad:** [Identidad personal; Persona] Conjunto de rasgos o características de una *persona* o cosa que permiten distinguirla de otras en un conjunto. Relación que toda entidad mantiene consigo misma.

**Individuo:** [Identidad personal; Sociedad] El término tiene dos significados diferentes. Por un lado, en sentido amplio, individuo es cualquier miembro de un tipo de cosas (una mesa es un individuo del tipo “mesas” y un ser humano es un individuo del tipo “humanos”). Por otro, en sentido estricto, un individuo tiene que tener una existencia propia y no ser parte de otra cosa. Los seres humanos somos individuos en ambos sentidos del término: somos miembros de la clase “humanos” y tenemos cada uno una existencia propia. Pero para desarrollar esa existencia necesitamos de los cuidados



que otros individuos nos proporcionan. El individuo humano, a diferencia de otras especies animales que casi desde su nacimiento tienen capacidad para sobrevivir por su cuenta, para poder sobrevivir, necesita de unos cuidados. Para llegar a ser individuos, los humanos necesitamos que otros nos amparen y nos proporcionen una *cultura*.

**Interseccionalidad:** Enfoque que subraya que el sexo, el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, como otras categorías, están interrelacionadas

**Naturaleza:** [Cultura; Individuo; Persona] Dimensión innata, genéticamente heredada, del ser humano.

**Patriarcado:** [Sexo; Género; Sociedad; Cultura] “Gobierno de los padres”. Sistema que posibilita y perpetua el dominio masculino sobre el colectivo de las mujeres.

**Persona:** [Individuo; Sociedad] Individuo de la especie humana. Identificarse como persona significa entender que tenemos una exterioridad abierta a los demás, vivimos en sociedad, en proximidad y amistad, que somos capaces de comunicarnos, de ser críticos, de comprometernos, que tenemos sentimientos y emociones, que somos finitos y estamos dotados de dignidad y de una libertad condicionada.

**Personalidad:** [Identidad; Temperamento; Carácter] Conjunto de rasgos y características que tiene cada ser humano y que se muestra cuando este actúa y se relaciona con los demás. Estos rasgos pueden diferenciarse en dos grandes grupos: aquellos pertenecientes al *temperamento* y aquellos que conforman su *carácter*. La personalidad está constituida por un conjunto de características y cualidades relacionadas entre sí, formando una unidad que es diferente en cada ser humano. Este conjunto de elementos convierte a cada ser humano en único y especial, por lo que no existen dos personalidades idénticas. La personalidad es estable y dinámica al mismo tiempo, ya que constituye un conjunto de características que va cambiando a medida que cada individuo toma decisiones sobre lo que quiere hacer con su vida, los valores importantes para él, los objetivos y metas que se propone, etc.

**Posición:** [Individuo; Sociedad; Posición social; Rol] Cualquier puesto social que puede ocupar un *individuo*. Algunas posiciones son naturales o adscritas (hombre, mujer, niño, anciano, etc.) y otras son artificiales o adquiridas (socio de un club, ciudadano, etc.). Cada posición se configura en relación complementaria con otra (maestro/alumno, padre/hijo, etc.)

**Prejuicio:** [Discriminación; Sociedad; Cultura] Opinión preconcebida, generalmente negativa, hacia algo o alguien.

**Rol:** [Individuo; Sociedad; Posición social; Rol] Es el papel o función que se adjudica a alguien que ocupa una *posición social* determinada. Es aquello que se supone que ha de hacer el *individuo* de acuerdo con el lugar que ocupa. Ejemplo, al rol de docente le corresponde la obligación de enseñar. Cada rol está fijado por la *sociedad*, pero varía de una sociedad a otra y también a lo largo del tiempo.

**Sexo:** [Género] Condición orgánica que distingue a los machos de las hembras.

**Socialización primaria:** [Socialización] Asimilación de los aprendizajes más básicos para la supervivencia y la convivencia (hábitos de alimentación e higiene, lengua materna, modos de relacionarse, etc.). Todo esto se aprende en el entorno que acoge

al nuevo ser humano mediante la imitación y los juegos, en los que se interioriza la cultura del grupo social.

**Socialización secundaria:** [Socialización] Abarca desde la adolescencia hasta el final de la vida. En esta etapa la persona lleva a cabo toda clase de aprendizajes, algunos formales o reglados (los que adquiere en la escuela, instituto, universidad, etc.) y otros informales (los que asimila en grupos de amigos, asociaciones, medios de comunicación, etc.)

**Socialización:** [Cultura; Sociedad; Posición social; Rol; Estatus; Socialización primaria; Socialización secundaria] Proceso según el cual, el ser humano, desde que nace y a lo largo de toda su vida se ve obligado a asimilar la *cultura* del grupo social y ocupa diversas posiciones sociales, con sus correspondientes roles y estatus. En este proceso suelen distinguirse dos etapas: *socialización primaria* y *socialización secundaria*.

**Sociedad:** [Socialización; Cultura; Individuo] Conjunto de elementos ordenados o estructurados de tal manera que se establecen entre ellos unas relaciones de mutua dependencia. El conjunto es diferente a la suma de las partes, por eso una sociedad no es meramente una suma de individuos. La sociedad tiene características propias que no poseen sus miembros. El sistema social incluye elementos como la *posición*, el *rol* y el *estatus*.

**Temperamento:** [Personalidad] Características relacionadas con la herencia genética de cada individuo. Están directamente relacionadas con el funcionamiento del sistema nervioso y endocrino. Consisten en emociones y sentimientos muy básicos que están presentes en los comportamientos habituales. Su modificación es muy difícil y costosa, pero no imposible. Ejemplos: ser nervioso, activo, etc.

**Yo auténtico:** [Yo; Identidad personal] modo de ser satisfactorio para con uno mismo y al mismo tiempo integrado en la comunidad de la que forma parte.

**Yo:** [Identidad personal] Parte consciente del individuo mediante la cual cada persona se hace cargo de su propia identidad y de sus relaciones con el medio.